APRENDIZAJE SOCIAL Y DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

Albert Bandura y Richard H. Walters

Alianza Universidad
Alianza Editorial, 1974
(1963, Holt, Rinehart and Winston)

INDICE

A. Ginny y Genys,

Mary, Carol y Dave

PRÓLOGO

En este libro perfilamos un conjunto de principios de aprendizaje social que hacen mayor hincapié en las variables sociales que las teorías ya existentes del aprendizaje, por lo que parecen más aptos para explicar el desarrollo y la modificación de la conducta humana. Nuestro enfoque socio-comportamental representa una integración de nuestros propios esfuerzos de investigación y un intento de relacionarlos con los resultados de investigaciones bien controladas en varios campos, entre los que se incluyen el del desarrollo infantil y la psicología social, además de la psicología experimental tradicional. Para poner de manifiesto la aplicabilidad de nuestros principios de aprendizaje social a una amplia gama de fenómenos sociales de importancia hemos acudido también a los datos de otras ciencias sociales, la antropología y la sociología sobre todo, y a varias fuentes clínicas y psiquiátricas.

Nos hemos centrado en la conducta infantil porque, en muchos casos, los estudios realizados con niños son los que brindan los datos más valiosos. Además nos ha impresionado la continuidad del aprendizaje social de la infancia a la madurez y la importancia que tienen las experiencias de aprendizaje de la niñez y la adolescencia – tanto en el hogar como en las situaciones extrafamiliares- para provocar, moldear y mantener pautas de conducta que siguen manifestándose, aunque, naturalmente, con modificaciones, en períodos posteriores de la vida.

Muchas veces se hace una mera profesión verbal del punto de vista de que son los mismos principios de aprendizaje los que explican las pautas desviadas de conducta y las pautas socialmente positivas. Pero pocos son los que han aceptado todas las implicaciones de este punto de vista, como se comprobará con echar una ojeada a cualquier muestra representativa de libros de psicopatología. El lector de estos libros no encontrará apenas una continuidad entre los principios y conceptos de la teoría y la práctica clínica, por una parte, y los de psicología general evolutiva por otra. Nosotros no nos limitamos a tener la postura de que con un solo conjunto de principios adecuados de aprendizaje social se puede explicar a conducta desviada y la socialmente positiva, sino que, además, ponemos en cuestión la significación teórica de esta dicotomía. Por tanto, aunque nos fijamos fundamentalmente en el desarrollo de las pautas de conducta comunes a los repertorios de la mayor parte de los niños y adultos, también intentamos demostrar que nuestros principios de aprendizaje social pueden explicar la adquisición y el mantenimiento de las respuestas que se desvían de las normas sociales.

Se suele decir que la psicoterapia es un proceso de aprendizaje. Estamos de acuerdo con este punto de vista, por lo que, en el último capítulo, intentamos demostrar que nuestros principios de aprendizaje social pueden explicarse tanto en la

práctica clínica como en la socialización de los niños. Esperamos que el lector no encuentre apenas discontinuidad entre nuestra explicación del desarrollo social y la instrucción y tratamientos que proponemos.

Mientras escribían este libro se invitó a los autores a colaborar en el *Nebraska Symposium on motivation* (<<Simposium de motivación de Nebraska>>), (Bandura, 1962) y en el *Yearbook of the national Society for the Study os education* (<<Anuario de la sociedad nacional para el estudio de la educación>>), (Bandura y Walters, 1963). Nuestras contribuciones incluyeron presentaciones preliminares de parte del material de los capítulos 2 y 3 del libro. Aunque no hemos podido evitar repetirnos algo nuestro pensamiento se ha refinado en varios problemas, basándonos en nuestra propia investigación posterior y en el considerable cuerpo de descubrimientos del que sólo recientemente hemos podido disponer.

En nuestro trabajo han participado varios estudiantes, cuyas contribuciones se reflejan en la paternidad conjunta de muchos de los artículos que se citan en el libro. Deseamos expresarles nuestra gratitud por su ayuda.

En las áreas de California y Ontario se nos dieron muchas facilidades para llevar a cabo nuestros estudios de laboratorio y de campo, en cuyos resultaos nos basamos a lo largo de todo el libro; la ayuda financiera proviene de varias fuentes.

Agradecemos la colaboración de los inspectores escolares de Palo Alto, Menlo Park, Los Altos y Ciudad Los Ángeles; de os directores de educación de la ciudad de Toronto y el pueblo de Forest Hill; de los inspectores de escuelas públicas de las juntas de educación de Searborough, distrito de Lakeshore y municipio de York; y de los directores y profesores de las escuelas en las que se llevó a cabo nuestra investigación. También queremos expresarles nuestro agradecimiento a Edith Doeley, directora de la escuela maternal de Stanford, y a Marilyn Haley y Patricia Rowe, profesoras titulares, por ayudarnos al dar facilidades para nuestra investigación. Algunos de los estudios m{as recientes se han visto muy facilitados por el apoyo y cooperación de los miembros del personal del hospital de Ontario, en Nueva Toronto, especialmente H. C. Moorhouse, inspector; Donald R. Gunn, director de investigación clínica, y Edward Llewellyn Thomas, miembro del departamento de investigación médica.

El apoyo económico para nuestra investigación provino, en parte, de las subvenciones de investigación M-1734, M-4398 y M-5169 del Instituto Nacional de Salud Mental, del Servicio y Salud Pública, y del Fondo para la Investigación sobre el Desarrollo Infantil de la Universidad de Stanford; y también se mantuvo por las subvenciones del Consejo Nacional de Investigación de Canadá (APA-47) y la subvención de investigación sobre salud mental 605-5-293 del Programa (canadiense) de Subvenciones para la Salud Nacional. Los gastos de viaje que supuso esta obra en

colaboración se sufragaron, en parte, con una ayuda de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Toronto.

Estamos especialmente agradecidos a la señorita Mary E. Merrill por hacerse cargo de las muchas responsabilidades que supuso la reparación de nuestro manuscrito.

Stanford, California A. B.

Waterloo, Ontario R. H.W.

Julio 1963

Capítulo primero

EL ENFOQUE SOCIO-COMPORTAMENTAL

Durante los últimos cincuenta años la mayoría de los psicólogos orientados a la investigación han favorecido los enfoques del desarrollo de la personalidad, la conducta desviada y la psicoterapia desde el punto de vista de la teoría del aprendizaje. Pero, en términos generales, estas conceptualizaciones han sido poco efectivas para explicar los procesos por los que se adquiere y modifica la conducta social. En realidad, la mayoría de las aplicaciones anteriores de la teoría del aprendizaje a problemas de conducta social y desviada (Bijou y Baer, 1961; Dollard y Miller, 1950; Lundin, 1961; Rotter, 1954; Skinner, 1953) adolecían de atenerse excesivamente a una gama limitada de principios basados en estudios de aprendizaje animal o humano en situaciones individuales y sustentados fundamentalmente por ellos. Para explicar adecuadamente los fenómenos sociales, es necesario ampliar y variar estos principios, e introducir otros nuevos ya establecidos y confirmados mediante estudios de la adquisición y modificación de la conducta humana en situaciones diádicas y de grupo (Sears, 1951).

PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE SOCIAL

La adquisición de respuestas nuevas mediante aprendizaje observacional

Donde se manifiesta de forma más clara la debilidad del enfoque del aprendizaje que desestima la influencia de las variables sociales, es en su tratamiento de la adquisición de respuestas nuevas, problema crucial para cualquier teoría del aprendizaje. Según la teoría del aprendizaje social de Rotter (1954), por ejemplo, la posibilidad de que ocurra una conducta dada en una situación particular está determinada por dos variables: la apreciación subjetiva de la probabilidad de que se refuerce la conducta en cuestión (expectación) y el valor de refuerzo para el sujeto. La explicación e Rotter de los procesos de aprendizaje presupone la existencia de una jerarquía de respuestas que tienden a darse en las diferentes situaciones con diversos grados de probabilidad, por lo que es completamente inadecuada para explicar la aparición de una respuesta que aún no se ha aprendido y en consecuencia tiene un valor cero de probabilidad. Un niño que no sepa polaco nunca emitirá una frase polaca por <<expectación>>, aunque la probabilidad de refuerzo sea de una 100% y muy atractivo el refuerzo eventual. Evidentemente, en este ejemplo particular, la introducción de una importante variable social –un modelo de verbalización- es un aspecto indispensable del proceso de aprendizaje.

Aunque probablemente la teoría del aprendizaje social de Rotter es adecuada para predecir la aparición y modificación de pautas de conducta aprendidas previamente, ha tenido relativamente poco impacto en las teorías de la conducta social, quizá porque las variables dependientes de los experimentos nacidos de este enfoque no se referían en general a respuestas sociales. En su mayoría la experimentación se ha limitado a las proposiciones sobre la expectación y las conductas que llevan a su modificación, generalización y extinción, pero apenas se ha intentado relacionar la variable de expectación con la conducta social que debería dilucidar una teoría del aprendizaje social.

Otras explicaciones de la adquisición de respuestas nuevas solían imitarse a describir la modificación de la conducta basándose en principios del aprendizaje operante o instrumental (Bijou y Baer, 1961; Lundin, 1961, Skinner, 1953). Skinner (1953) nos ha proporcionado una detallada explicación del procedimiento del condicionamiento operante a través de *aproximaciones sucesivas*, por las que pueden adquirirse nuevas pautas de conducta. Este procedimiento implica el refuerzo positivo de aquellos elementos de las respuestas relevantes que se parecen a la forma final de la conducta que se desea producir, mientras que se dejan sin recompensar las respuestas que se parecen poco o nada a esta conducta. Al elevar gradualmente la necesidad de refuerzo en el sentido de la forma final que ha de tomar la conducta, las respuestas relevantes pueden modelarse conforme a pautas que no existían previamente en el repertorio del organismo. Desde este punto de vista, las respuestas nuevas nunca emergen de forma repentina, sino que son siempre el resultado de un proceso más o menos prolongado de condicionamiento operante.

El condicionamiento operante modela la conducta como un escultor modela una masa de arcilla. Aunque parece, hasta cierto punto, que el escultor ha producido un objeto completamente nuevo, siempre podemos seguir el proceso de vuelta hasta la arcilla indiferenciada original y establecer los pasos sucesivos por los que volvemos a esta condición, haciéndolos tan pequeños como queramos. En ningún punto surge algo que sea muy diferente a lo que lo precedía. Parece que el producto final tiene una unidad especial o integridad de diseño, pero no podemos encontrar un punto en el que aparezca de repente. En el mismo sentido, un operante no es algo que aparezca como un producto hecho en la conducta de un organismo. Es el resultado de un continuo proceso de modelado (p.91).

Los procedimientos de condicionamiento operante pueden ser muy efectivos, sobre todo si el aprendiz ya dispone en su repertorio de los estímulos que provocan respuestas parecidas en algo a la conducta deseada. Pero es dudoso que pudiesen adquiriste muchas de las respuestas que emiten casi todos los miembros de nuestra sociedad si el adiestramiento social procediese sólo por aproximaciones sucesivas. Ello es particularmente cierto en la conducta que no tienen ningún estímulo seguro que la produzca, aparte de las señales que dan otros miembros de la especie que exhiben dicha conducta. Si un niño no tuviese oportunidad de oír hablar, por ejemplo,

o en el caso de una persona ciega y sorda (Keller, 1927), sin oportunidad de coordinar las respuestas de la boca y la laringe de un modelo de verbalización, quizá sería imposible enseñarles el tipo de respuestas verbales que constituyen un lenguaje. En tales casos la *imitación* es un aspecto esencial del aprendizaje. Incluso en los casos en que se sabe que hay algún estímulo capaz de suscitar una aproximación a la conducta deseada, la provisión de modelos sociales puede acortar considerablemente el proceso de adquisición (Bandura y MacDonald, 1963).

En *Social Learning and Imitation* (<<Aprendizaje social e imitación>>) (1941), Miller y Dollard subrayan la importancia de la imitación para explicar los fenómenos de aprendizaje social. Pero, en su última publicación, *Personality and Psychotherapy* (<<Personalidad y psicoterapia>>) (Dollard y Miller, 1950, sólo hay tres referencias de pasada a la imitación. Quizá pueda deberse esta paradoja al hecho de que los autores concebían la imitación como un tipo especial de condicionamiento operante en el que las señales sociales sirven como estímulos discriminativos y se refuerzan o no las respuestas del aprendiz según reproduzcan o no las del modelo. Como los experimentos en que se basaba su teoría no incluían casos de adquisición de respuestas nuevas cuando no se recompensa a os que tienen una conducta imitativa, quizá no sea de extrañar que Miller y Dollard destacasen en seguida el aprendizaje observacional como caso especial de condicionamiento instrumental.

En la actualidad los teóricos del aprendizaje conceden cada vez más atención al proceso de imitación, pero lo siguen tratando normalmente como una forma de condicionamiento instrumental, como lo concebían Miller y Dollard. Sin embargo, hay bastantes pruebas de que puede haber aprendizaje por observación de la conducta de otros, incluso cuando el observador no reproduce las respuestas del modelo durante la adquisición y, por tanto, no recibe refuerzo (Bandura, 1962*a*). Por ello es evidente que os principios de aprendizaje que establecieron Hull (1943) y Skinner (1938, 1953) deben revisarse y ampliarse para explicar adecuadamente el aprendizaje mediante observación. Además, estos principios sólo tratan del papel del refuerzo directo. Puesto que la producción y el mantenimiento de la conducta imitativa dependen mucho de las consecuencias de la respuesta para el modelo, una teoría adecuada del aprendizaje social debe dar cuenta también del papel del *refuerzo vicario*, por el cual se modifica la conducta de un observador en virtud del refuerzo administrado al modelo.

Pautas de recompensa

Frecuentemente el modelo recompensa la conducta imitativa, que, además, tiene en sì misma consecuencias gratificantes, siempre que el modelo exhibe una conducta socialmente efectiva; por ello ¡a mayoría de los niños desarrollan un hábito

generalizado de reproducir as respuestas de sucesivos modelos. En realidad, como más rápidamente se adquieren las pautas de conducta social es mediante la influencia combinada de los modelos y del refuerzo diferencial. Aunque los principios de aproximación sucesiva y de imitación son cruciales para entender la adquisición de las pautas de conducta social, el mantenimiento de estas durante largos períodos de tiempo se explica mejor en términos de los principales derivados de los estudios sobre lso efectos del *programa de refuerzo* (Ferster y Skinner, 1957).

En condiciones de laboratorio se pueden administrar refuerzos por cada respuesta deseada o darse intermitentemente de acuerdo con algún programa o pan. E términos generales, el refuerzo continuo tiene como resultado una adquisición más rápida de las respuestas, pero, una vez aprendida, la conducta es más estable y resistente a la extinción cuando se ha adquirido sobre un programa intermitente.

El refuerzo intermitente puede administrarse conforme a varios programas diferentes. El experimentador puede reforzar las respuestas según un programa de *razón fija* –reforzando sólo cada dos, tres o *n* respuestas- o reforzarlas sobre un programa de *intervalo fijo*: en este caso un intervalo fijo de tiempo previamente seleccionado separa la presentación de cada par sucesivo de refuerzos. Con el programa de razón fija se obtienen tasas muy estables de respuestas, variando positivamente la velocidad de la respuesta a medida que los refuerzos se hacen más frecuentes. En el programa de intervalo dijo, inmediatamente después del refuerzo, la tasa de respuesta es baja, pero aumenta notablemente a medida que se aproxima el siguiente refuerzo. Son difíciles de encontrar ejemplos de programas de refuerzo de razón fija en la vida diaria, sobre todo en los procedimientos de instrucción infantil. Por otra parte, en la mayoría de los sistemas sociales modernos los agentes de socialización, que son los que distribuyen los refuerzos, tienen que organizarse en función de los horarios de otros. Por ello, en la mayor parte de las familias se refuerzan las respuestas de los niños con un programa de intervalo fijo relativamente invariable: la alimentación, la disponibilidad del padre o los hermanos en edad escolar y, en general, los acontecimientos relacionados con las costumbres del hogar y la familia pueden servir como refuerzos positivos o negativos, que se dispensan a intervalos relativamente fijos.

Un estudio de Marquis (1941) demuestra la influencia de los programas de alimentación a intervalo fijo sobre la conducta de los niños. Marquis comparó la actividad de unos niños pequeños alimentaos según programas de cada tres horas, cada cuatro y a petición propia. Los niños con programas de intervalo fijo mostraban un incremento de actividad a medida que se aproximaba el alimento; además los niños a los que se cambió de un programa de tres horas a uno de cuatro mostraron rápidamente un aumento de actividad durante la cuarta hora. Aún no se ha sometido a estudio sistemático el efecto de programas de intervalo fijo sobre la conducta de los

niños mayores en las situaciones familiares, pero la observación informal sugiere que controlan la conducta de una forma muy parecida a como lo hacen en estudios de laboratorio con animales. Por ejemplo, en las familias en que el padre supone un refuerzo positivo, es posible observar que los niños (y la madre) tienen <<respuestas de anticipación>> a medida que se acerca el momento de su vuelta del trabajo a casa.

En la vida diaria, la mayoría de los refuerzos, excepto los que se relacionan con las costumbres cotidianas, se distribuyen con programas variables. En los estudios de laboratorio se han investigado los efectos de los programas de *razón variable* y de *intervalo variable*. En el primer caso, en lugar de reforzar cada *n* respuestas, el experimentador varía las razones en torno a un mismo valor medio, así que se da un número variable de respuestas sin reforzar entre la presentación de dos refuerzos sucesivos. Los programas variables tienen como resultado tasas muy estables de respuestas y, hablando en términos generales, un aumento de la resistencia a la extinción. Es característico de los refuerzos sociales su distribución según *programas combinados*, ya que se permite que varíen tanto el número de respuestas sin reforzar como el intervalo de tiempo entre la presentación de los refuerzos. Los estudios con animales muestran que las respuestas que se refuerzan a intervalos variables, pero sólo cuando el sujeto está respondiendo a una alta tasa, resultan en tasa estables y *altas* de respuesta; aquellos que se refuerzan a intervalos variables, pero sólo cuando el sujeto está respondiendo a una *baja* tasa, tienen como resultado tasas *bajas* y estables. La utilización de programas combinados permite, por tanto, al experimentador mantener la conducta a la tasa deseada.

En la instrucción de los niños predomina, sin lugar a dudas, el uso de programas combinados. Tomemos como ejemplo la conducta de búsqueda de atención. La mayoría de los niños pequeños intentan, muchas veces al día, provocar en sus madres una respuesta de protección. Algunas veces la madre responderá inmediatamente, pero con más frecuencia estará ocupada. A intervalos variables reforzará el niño con su interés y atención. Muchas madres tienden a ignorar las formas leves de conducta de búsqueda de atención y a responder sólo cuando esta conducta es frecuente o intensa. Se pueden redecir, sobre la base de los estudios de laboratorio a los que antes se hacía referencia, que esas madres tendrán niños con conductas persistentes de búsqueda de atención, dándose a las tasas e intensidades en que previamente han proporcionado refuerzo. Es de sospechar que gran parte de la conducta <<fastidiosas>> se ha reforzado con un programa combinado en el que las respuestas indeseables de magnitud y frecuencia altas se refuerzan inconstantemente. Con ello la conducta se hace persistente, difícil de extinguir y desconcertante ara los padres. Quizá la génesis de gran parte de la conducta agresiva haya que encontrarla en la utilización de programas que refuerzan *sólo* repuestas de magnitud ata; éstas podrán ser respuestas de búsqueda de atención, de búsqueda de alimento y las

llamadas <<de dependencia>>, así como respuestas consideradas más normalmente de tipo <<agresivo>>.

En las situaciones sociales, entonces, los refuerzos se distribuyen normalmente conforme a un programa combinado, en el que cambian constantemente el número de respuestas sin reforzar y los intervalos de tiempo entre los refuerzos. Pero el refuerzo social no es un proceso tan caótico como han sobreentendido algunos autores. El que prevalezcan programas mixtos de refuerzos en la situaciones sociales no se debe sólo al hecho de que los seres humanos sean menos fiables que las máquinas programadas o a su incapacidad de estar siempre presentes como testigos de la conducta que desean controlar; se debe también a la complejidad de las exigencias sociales. Incluso si los agentes de socialización tuviera una conducta consecuente y fueran capaces de intervenir en todas las respuestas del niño, sus programas de refuerzo dependerían de la forma, la oportunidad, la intensidad y los objetivos de la conducta de éste.

Generalización y discriminación

Las pautas de conducta aprendidas tienden a generalizarse a situaciones distintas de aquellas en que se aprendieron, estando el grado de *generalización* en función del parecido entre la situación original de aprendizaje y el nuevo grupo de señales de estimulación. En realidad la conducta social sería muy ineficaz si en cada situación hubiera que adquirir un nuevo conjunto de respuestas. En tal caso, la socialización implicaría una serie interminable de procesos de ensayo y error, porque, debido a la constante variabilidad de la conformación de las señales sociales, rara vez se darían en situaciones nuevas las complejas respuestas aprendidas previamente.

Las respuestas pueden supergeneralizarse en base a señales irrelevantes, y en tales casos se dará una conducta sin valor adaptativo. Watson y Raynor (1920) han descrito una fobia provocada experimentalmente en un niño de un año. Albert, cuyos miedos <<irracionales>> fueron en gran parte producto de la supergeneralización. En principio se le presentó a Albert una rata blanca; luego, cuando estaba casi a punto de tocarla, se produjo un fuerte ruido tras él. Al serle presentada de nuevo la rata, Albert se comportó de una forma muy emocional tras varias vinculaciones de la rata y el ruido fuerte, Albert mostraba una violenta respuesta de miedo cuando se le presentaba la rata sólo. Otras comprobaciones revelaron que por entonces Albert había desarrollado una fobia; había generalizado su miedo a otros objetos cubiertos de pelo, como los conejos, los perros, un abrigo de piel, el algodón, la lana y el cabello humano. Así, por generalización estimular, se amplió mucho la gama de estímulos que provocaban ansiedad. En realidad muchos <<estados de ansiedad>> reflejan supergeneralizaciones de este tipo.

Puede tomarse como ejemplo de generalización impropia la siguiente carta tomada del consultorio de un importante periódico de la metrópoli:

Querida Abby:

Mi amiga me proporcionó una cita con un desconocido, y desde el momento en que le vi aparecer con una corbata de lazo debí suponer que no era de fiar. Me enamoré de él ciegamente. Buscó a propósito que le quisiera y después me mintió y engañó. Cada vez que salgo con un hombre que lleva corbata de lazo pasa lo mismo. Creo que las chicas deberían tener cuidado con los hombres que las llevan.

Anticorbatas de lazo

Querida Anti:

No condenes, basándote en tu experiencia, a todos los hombres que llevan corbatas de lazo. Conozco muchos hombres con corbata de lazo de los que se puede uno fiar.

Como ejemplifica el documento anterior, una respuesta generalizada es impropia cuando se da a un elemento estimular que no se correlaciona regularmente con los otros elementos del complejo de estimulación en el que la respuesta se aprendió originalmente. En el ejemplo anterior, quien escribe a carta ha generalizado una pauta total de comportamiento a la corbata de lazo, objeto del que no cabría esperar una asociación con las características de respuesta del que lo lleva. La <<consultora>> intensa, en efecto, desarrollar el aprendizaje por discriminación de quien escribe, señalando que con el hecho de llevar corbatas de lazo hay asociadas tanto características positivas como negativas.

El aprendizaje social efectivo requiere tanto una generalización adecuada como finas *discriminaciones*. Consideremos la manipulación de la agresión física en la sociedad norteamericana. Con frecuencia se refuerza como <<signo de masculinidad>> en los chicos una moderada agresión física manifestada a los compañeros, pero suelen castigarse las respuestas más intensas de este tipo. La agresión física con respecto a los padres y hermanos, aunque sea leve, se considera indeseable y en consecuencia no se refuerza o, con más frecuencia, se castiga. Por otra parte, la agresión física se permite, alienta y refuerza en algunos contextos sociales, con tal de que se limite a formas específicas. Por ejemplo, en un combate de boxeo el niño puede dar puñetazos con toda la fuerza de que sea capaz, pero incluso en este contexto el morder o dar patadas llevará a una pronta desaprobación social. De forma que aunque parezca superficialmente que los refuerzos sociales se distribuyen al azar, la instrucción social eficaz implica el establecimiento de finas discriminaciones. Se los refuerzos fueran fortuitos, estas sutiles discriminaciones, que son esenciales para un funcionamiento social eficaz, no se adquirirían nunca.

Efectos del aprendizaje previo y de los factores de situación sobre los procedimientos de influencia social

La historia del aprendizaje social del individuo puede modificar su susceptibilidad a la influencia social que ejercen el refuerzo o los procedimientos de modelado*. Los niños que han desarrollado fuertes hábitos de dependencia son más influenciables por los refuerzos sociales que aquellos en que sólo se han establecido de forma débil las respuestas de dependencia (Baer, 1962; Cairns, 1961, 1962; Cairns y Lewis, 1962). Y la conducta de imitación se provoca con más facilidad en niños dependientes que en los poco dependientes (Jakubeza y Walters, 1959; Dorothea Ross, 1962). Así que la conducta social se produce con más facilidad y se refuerza con más vigor en los niños que han establecido fuertes hábitos de dependencia. Los que han tenido una historia fracasada, que implica el refuerzo negativo de la conducta independiente, son más propensos a copiar la conducta de los demás y a sufrir la influencia de los refuerzos sociales que dispensan (Gelfand, 1962; Lesser y Abelson, 1959). Las experiencias de institucionalización también parecen incrementar la capacidad de respuesta de los niños a los esfuerzos sociales (Stevenson y Cruse, 1961; Stevenson y Fahel, 1961; Zigler, Hodjden y Stevenson, 1958).

Aunque se dan diferencias individuales en cuanto a la susceptibilidad a la influencia social, casi siempre es posible predecir cuáles serán los refuerzos efectivos para la mayoría de los miembros de determinado grupo, a que los miembros de todo grupo comparten muchas experiencias sociales. Se han identificado algunas diferencias entre los sexos en cuanto a la capacidad de respuesta a los refuerzos sociales, según sean dispensados por experimentadores del mismo sexo o de sexo diferente (Epatein y Liverant, 1963; Gewirtz, 195*a*; Gewirtz y Baer, *1958a*, 1958*b*; Hartup, 1961). También las diferencias entre el sexo del modelo y del niño determinan hasta qué punto podrá producirse, en éste, una conducta de imitación (Bandura, Ross y Ross, 1961; Rosenblith, 1959, 1961), canalizando así las respuestas sociales en el sentido de la conducta propia del sexo. Por otra parte, los procedimientos de refuerzo son más eficaces cuando el agente de refuerzo es una persona con mucho prestigio y menos cuando tiene poco prestigio el que distribuye los refuerzos (Prince, 1962); además las personas de mucho prestigio son, fundamentalmente, las que dan lugar a la conducta de imitación (Asch, 1948; Lefkowitz, Blake y Mounton, 1955; Lippitt, Polanski y Rosen, 19552). Además un esfuerzo es más eficaz si representan un tipo de fenómenos que se valora mucho (o se desprecia mucho) en el grupo del que lo recibe (Zigler y Kanzer, 1962).

La eficacia de un refuerzo para modificar la conducta de un individuo dado varía de vez en cuando; aumenta si el individuo ha estado privado de refuerzos de ese tipo durante algún tiempo anterior a ésta se han distribuido libremente refuerzos de la misma clase (Gewirtz y Baer, 1958*a*, 1958*b*). la privación puede también tener como

resultado un incremento de la conducta imitativa (Rosenblith, 1961). En el caso de los refuerzos relacionados con los procesos biológicos del organismo, se observan con facilidad los efectos de la privación y de la saciación. En el caso de los refuerzos sociales, los efectos aparente de la privación y de la saciación se deben probablemente a la aparición de respuestas condicionadas emocionales, aprendidas en virtud de la pasada asociación del malestar fisiológico y el dolor con la ausencia de figuras protectoras (Gerard y Rabbie, 1961; Schachter, 1959; Staples y Walters, 1961) o con una prolongada interacción social seguida de fatiga. Cada vez se hace más evidente que la eficacia de los procedimientos de influencia social es mayor si los observadores o receptores de los refuerzos sociales están emocionalmente excitados (Walters, 1962; Walters, Marshall y Shooter, 1960; Walters y Ray, 1960), quizá porque un grado moderado de excitación tiene como resultado una restricción de la atención a los fenómenos prominentes del medio. Pero es de sospechar que un grado extremo de excitación emocional puede hacer que se atienda a demasiadas señales irrelevantes o que no se atienda a un número suficiente de las que lo son; con lo que se interrumpiría el proceso de aprendizaje (Bindra, 1959; Easterbrook, 1958).

Castigo, inhibición y falta de refuerzo

En los apartados anteriores nos centrábamos en la presentación de refuerzos positivos (premios) como medio para producir pautas de conducta aprobadas por la sociedad. Buena parte de la instrucción social implica también la supresión o *inhibición* de respuestas. En primer lugar, como ya hicimos notar, las pautas de respuesta aprendidas en una situación tienden a generalizarse a otras en que se consideran socialmente indeseables. Además la exigencias sociales varían a medida que el niño crece, de forma que una pauta de respuesta que se estimulaba en un estadio del desarrollo puede considerarse más tarde inadecuada y, en consecuencia, requerir modificación. Finalmente, hay pautas de conducta que se les permiten y refuerzan a los adultos, pero en el niño o el adolescente no reciben sanción social el fumar, a bebida, la conducta sexual y otras muchas actividades del rol adulto son ejemplos de pautas de respuesta permitidas para el adulto, pero prohibidas para el niño, pautas de respuesta que los niños tienden a considerar gratificantes e intentan reproducir por medio de la imitación. En estos casos, la finalidad de la instrucción social es suprimir totalmente la conducta hasta que el niño alcance la edad o el estatus social que convierten la actividad en aceptable o estimada. En cambio, en la edad adulta, el hecho de no dar algunas de las respuestas que se les prohíben a los niños puede llevar a una fuerte censura social.

Hay varios procedimientos para enseñar al niño a cumplir con las exigencias sociales. Indudablemente, muchos de los cambios deseados se logran mediante un refuerzo social diferencial, que implica recompensar la conducta apropiada desde el

punto de vista social, y el no recompensar las demás respuestas. El refuerzo selectivo es un proceso lento y se utiliza con más frecuencia para plasmar formas y costumbres que no tienen serias consecuencias sociales, que para eliminar actividades que constituyen una amenaza social. Es particularmente ineficaz cuando hay una respuesta dominante y las respuestas alternativas sólo están débilmente desarrolladas o faltan del todo (Bandura y MacDonald, 1963). En casos como éste se requiere una intervención más activa, que puede ser la de eliminar un refuerzo positivo (por ejemplo, mediante la privación de un privilegio o una posesión) o de presentar un estímulo aversivo, como el castigo físico. Aunque ambos procedimientos son técnicas de <<castigo>>, en el sentido en que se emplea generalmente este término en la literatura sobre instrucción infantil, pueden tener efectos muy diferentes sobre la conducta que intentan controlar.

Las teorías y la investigación sobre los efectos del *castigo* se referían principalmente a la administración directa de un estímulo nocivo a un organismo, cuya conducta se intenta cambiar. En el estudio típico sobre castigo se empareja una señal externa con un estímulo doloroso. Como resultado de esta vinculación, la señal, que en principio era neutra, adquiere la capacidad de producir respuestas que antes sólo se daban al estímulo nocivo. Estas respuestas condicionadas de evitación son muy resistentes a la extinción (Solomon, Kami y Wynne, 1953), por ello la presencia del estímulo condicionado puede mantener durante mucho tiempo a conducta de evitación. También puede llevar a que se aprendan respuestas que no se darían ni al estímulo neutral por sí mismo ni al emparejamiento del estímulo neutral y el doloroso (Brown y Jacobs, 1949; Miller, 1948*a*). Así que los procedimientos que se utilizan en la instrucción por evitación dan lugar a respuestas emocionales condicionadas que influyen sobre el curso del aprendizaje futuro.

En el aprendizaje social, el castigo se utiliza más para inhibir respuestas que el niño ha adquirido que para producir respuestas de evitación a estímulos-señales situacionales. Mowrer (1960 *b*) distinguía recientemente entre <<el aprendizaje de evitación de una situación>> y la <<inhibición de la respuesta>>. En el aprendizaje de evitación de una situación se le enseña a un individuo a dar una respuesta específica para escapar a un estímulo nocivo; en la inhibición de respuesta el individuo <<castigado>> aprende finalmente a no dar una respuesta y escapar así al castigo (Mowrer, 1960*a*). Durante el proceso de inhibición de la respuesta, los estímulos propioceptivos que acompañan a la respuesta adquieren la capacidad de despertar la reacción emocional condicionada. Puesto que algunos de estos estímulos aparecen pronto en la secuencia de respuesta que llevó originalmente a cometer el acto desaprobado, la reacción condicionada emocional inhibe la consumación de la secuencia. Mowrer ha hecho una distinción importante, pero al mismo tiempo ha indicado que la evitación de una situación y la inhibición de la respuesta se aprenden de forma parecida. En el aprendizaje social tanto las señales externas, sobre todo las

asociadas con la presencia de agentes de socialización, como las internas, contribuyen a la inhibición de la respuesta. De hecho, las respuestas emocionales condicionadas pueden producirse simplemente por la presencia de un adulto que ha sido agente de castigo; en estos casos, la señal externa hace que se inhiba la respuesta sin que el niño efectúe ninguna de las adaptaciones neuromusculares o posturales preparatorias asociadas con la comisión del hecho el análisis de Mowrer del proceso de inhibición de la respuesta es importantes sobre todo para el problema de la <<interiorización>> de las prohibiciones y el desarrollo del <<autocontrol>> proceso por el individuo aprende a no cometer un acto desaprobado, aunque se sienta muy instigado a ello y no estén presentes los agentes externos de castigo.

A veces se ha hecho una distinción entre la eliminación de refuerzos positivos y la mera falta de recompensa en la instrucción social se emplea un continuo de procedimientos que abarcan desde la confiscación activa de un privilegio o posesión de valor al simple no responder. Un procedimiento intermedio consiste en la negación de determinados refuerzos que en el pasado se dispensaban regularmente. El niño suele considerar la confiscación activa como un castigo, y la falta de recompensa como mero desinterés. Los procedimientos intermedios que se han utilizado ampliamente para regular la conducta propia de la edad y en muchas otras circunstancias suelen implicar la negación de los refuerzos sociales y abarcan algunas de las técnicas que han recibido el nombre de <<amenazas de pérdida de cariño>>. La demostración de reacciones de <<daño>> o <<dolor>> por pate de los padres también se incluye a veces en esta categoría; pero se diferencia de la negación de refuerzos por su procedimiento, y quizá también por sus efectos, y se discutirá en el capítulo 4.

Los métodos descritos se diferencian en varias cosas: en si acentúan la provocación de las respuestas deseadas o la eliminación de las inaceptables, en su eficacia relativa para moldear la conducta y en si tienen o no como resultado <<efectos secundarios>> indeseables. La simple falta de recompensa busca, sobre todo, la desaparición de la conducta que se desaprueba. Este procedimiento puede ser muy eficaz si ya existe en el repertorio del niño la respuesta que se desea para sustituir a la que se intenta eliminar, o si se presenta un modelo, y si la respuesta sustitutiva, una vez provocada, se refuerza inmediatamente.

La presentación de estímulos aversivos, como castigos físicos y verbales, se parece a la falta de recompensa en que concentra la atención en la conducta que la sociedad desaprueba. Pero sus efectos sobre esta conducta son muy diferentes. Mientras que la falta de recompensa suele provocar la extinción de las respuestas, el condicionamiento aversivo más que eliminarlas las ocultas (Azrin, 1959, 1960; Estes, 1944), y a veces puede tener como resultado una inhibición generalizada que abraca a otras respuestas además de la castigada (Estes y Skinner, 1941; Sidman, 1962). Además, las respuestas emocionales que se establecen mediante condicionamiento

aversivo suelen motivar pautas de conducta indeseables desde el punto de vista social, que son muy resistentes a la extinción. Entre estas conductas puede estar la de evitar a los agentes de castigo, lo cual reduce la eficacia de éstos en la institución social posterior. La estimulación aversiva, con la falta de recompensar, será muy eficaz para transformar la conducta s, mientras se suprime la respuesta indeseable, se provocan y recompensan las deseables. En estas circunstancias puede ser el medio más rápido y eficaz para producir el cambio (Whiting y Mowrer, 1943).

La confiscación activa de privilegios se combina, casi siempre, son el castigo verbal o físico: por ello es fácil que produzca los efectos secundarios asociados con los procedimientos de instrucción aversivos. En cambio, la eliminación de refuerzos positivos no tiene por qué tener ninguna de esas desventajas. Probablemente se efecto inmediato sea el de incrementar las respuestas socialmente deseables que se pretendían cuando se restablecen los refuerzos. Puesto que el agente de socialización es la fuente de los refuerzos, este procedimiento, al contrario que la estimulación aversiva, tiende a mantener respuestas de aproximación que facilitan la instrucción social.

En la exposición precedente de los efectos de los diversos procedimientos de instrucción social, nos fijábamos sobre todo en su influencia sobre la persona cuya conducta se intenta modificar o controlar. Pero la administración de un castigo a una persona puede producir respuestas emocionales condicionadas (Berger, 1962) e inhibición de la respuesta (Bandura, 1962*b*, Bandura, Ross y Ross, 1963*b*; Walters, Leat y Mezei, 1963) en los observadores, efectos muy similares a los que produce el refuerzo negativo directo.

Conflicto y desplazamiento

La asociación de los estímulos nocivos con las respuestas sociales que el individuo, como consecuencia de un refuerzo positivo anterior, tiene alta disposición a dar, provoca un conflicto de *aproximación-evitación*, cuya aparición depende de la fuerza relativa de las respuestas de aproximación y de evitación.

El modelo de conflicto de Miller (1948 *b*, 1959) (Fig. 1) es el intento más conocido de predecir qué es lo que ocurrirá, basándose en los principios de la teoría del aprendizaje. Según este modelo, las respuestas inhibitorias (de miedo o ansiedad) y las respuestas con las que compiten se generalizan a situaciones estimulares semejantes a aquellas en que originalmente se aprendieron, estando la fuerza de las respuestas generalizadas en función del parecido entre las situaciones originales y las nuevas. Miller supone que el gradiente de generalización de la respuesta inhibitoria tiene más inclinación que el de la respuesta que se ha inhibido y que, por ello, en determinado punto de continuo de similaridad de estimulación, la tendencia a

aproximación se convierte en la más fuerte y se manifiesta en una actividad patente. Una serie de estudios con animales (Brown, 1948; Kaufman y Miller 1949; Miller y Kraeling, 1952; Miller y Murray, 192; Murray y Berkun, 1955), que apoyaban los supuestos básicos de Miller, han proporcionado una amplia aceptación al paradigma de conflicto.

Las aplicaciones del modelo de conflicto de Miller al aprendizaje social se han limitado, sobre todo, a intentos de explicar la expresión de reacciones de frustración agresivas a otras personas que no son puestas de miedo aprendidas de las interacciones con los agentes de socialización impedirán la conducta castigada –en este caso, la agresión-al desplegase hacia estos agentes, pero que las respuestas agresivas se desviarán probablemente hacia otras personas u objetos. Además, la probabilidad de que se dirija contra un determinado objetivo una respuesta agresiva *desplazada*, se pone en función del parecido de los posibles objetos de agresión con los agentes de socialización y de la fuerza de las respuestas originales de agresión y de miedo (Bandura y Walters, 1959; Sears, Whiting, Nowlis y Sears, 1953; Whiting y Child, 1953; Wright, 1954). Es difícil determinar las implicaciones teóricas de estas aplicaciones por la ordenación y localización, en extremo arbitrarias (y por lo general *post-hoc*) de los objetos de agresión en el conjunto de semejanza y también por la introducción de otros supuestos concebidos para explicar las discrepancias entre los descubrimientos y las predicciones basadas en el modelo de Miller.

Se ha descubierto que los niños muy agresivos tienen padres que desaprueban, censuran y castigan enérgicamente la agresión *en* el hogar (Bandura, 1960; Bandura y Walters, 1959; Glueck y Glueck, 1950), resultado que solía interpretarse como un ejemplo del desplazamiento. Pero como los padres de estos niños alientan y recompensan la agresión *fuera* del hogar (Bandura, 1960; Bandura y Walters, 1959), la agresión, que aparentemente se ha desplazado, puede que sea fundamentalmente un resultado de la instrucción discriminativa.

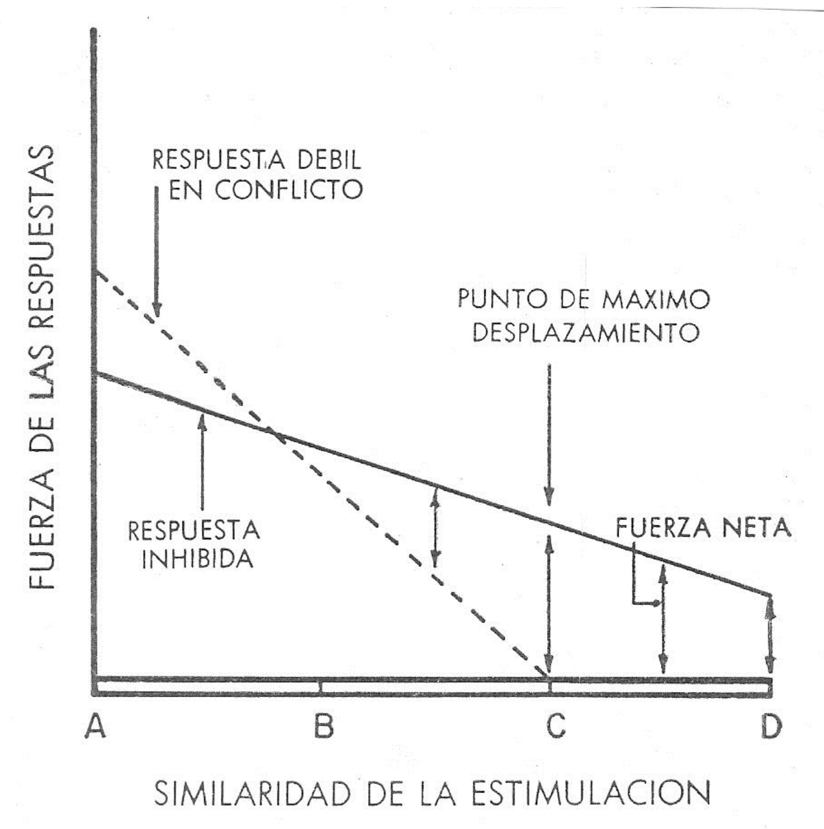
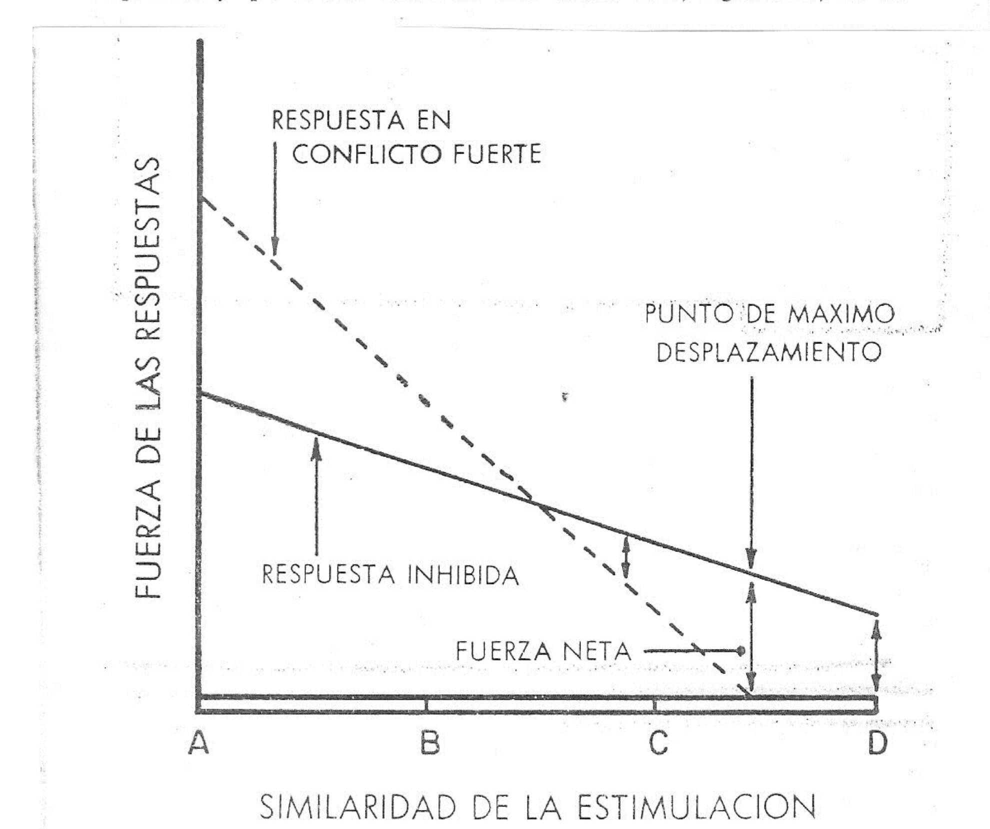


Fig. 1.—Paradigma del conflicto de Miller. «Desplazamiento producido por la inclinación máxima del gradiente de generalización de la respuesta en conflicto (suponiendo la linealidad). Se observa que pueden darse respuestas desplazadas y que la más fuerte de ellas deberá estar, lógicamente, en un



punto intermedio, *C*, en el diagrama de la izquierda. Al aumentar la fuerza de la respuesta en conflicto se debilita la respuesta desplazada más fuerte, lo que hace que pueda provocarse por estímulos menos similares, que son los que están entre *C* y *D* en el diagrama de la derecha» (de Miller, 1948 *b*).

Para explicar la hostilidad y agresividad contra las minorías y los miembros de <<grupos marginales>>, claramente distintos de los grupos sociales a los que pertenece el agresor, se ha utilizado la hipótesis de que, cuando se le tiene miedo a un agente de frustración, la agresión se desplazará a una víctima propiciatoria menos temida. En el mejor de los casos son ambiguas las pruebas de la teoría del prejuicio en términos de víctima propiciatoria (por ejemplo, Berkowitz, 1958, 1962; Cowen, Landes y Schaet, 1959; Lewin, Lippit y White, 1939; Lindzey, 1950; Lippit, 1939; Miller y Bugelski, 1948; Stagner y Congdon, 1955; Weatherley, 1961). Los prejuicios como otras respuestas <<agresivas>>, se adquieren por imitación e instrucción directa y aparecen relativamente pronto en la vida del niño (Radke-Yarrow, Trager y Miller, 1952). Una vez aprendido el prejuicio, las respuestas agresivas y hostiles ocupan, por definición, una posición elevada en las jerarquías de respuestas provocadas por el objeto del prejuicio. La conversión de los miembros de un grupo marginal en <<víctimas propiciatorias>> puede considerarse, por tanto, resultado de un aprendizaje por discriminación en que se ha desarrollado una fuerte asociación entre el hecho de ver u oír a individuos pertenecientes a cierto grupos étnicos o religiosos (Allport, 1954), o de los que se sabe que guardan ciertas creencias (Rokeach, 1960) y las respuestas hostiles y agresivas. En la determinación de la aparición de éstas (Buss, 1961) parece que no interviene, o lo hace apenas, el tipo de generalización de estímulos que se supone en el modelo de desplazamiento de Miller, puesto que se dice que el agresor elige para su ataque a un individuo o grupo que es *diferente* de su agente de frustración.

Sirva como ejemplo del papel que juega la instrucción social deliberada en el desplazamiento de la agresión, la conducta de los padres y otros miembros de las comunidades blancas del Sur durante la guerra de Secesión: a los niños de aquellas comunidades se les proporcionaban muchas oportunidades de aprender, por la observación de sus padres, a quiénes había que odia y por qué razones y cómo expresar su agresión contra los objetos odiados.

Una razón por la que es inadecuado el modelo de desplazamiento de Miller es que adopta, de base, un enfoque que no es básicamente social respecto a un problema de aprendizaje social. Según este modelo, podremos predecir los objetos de las respuestas desplazadas y su fuerza, conociendo sólo tres variables –la fuerza de la instigación, es decir, de las tendencias de aproximación al agente de frustración, la severidad del castigo de estas respuestas y una dimensión de semejanza de estímulos. Así que la teoría ignora la influencia de los agentes causantes de la frustración y el castigo como determinantes de las respuestas a otros objetos estimuladores que no son los propios agentes. De hecho, los padres, a través de los preceptos y ejemplos y del control de las contingencias de refuerzo, suelen determinar, de forma bastantes precisa, el tipo de respuestas desplazadas que exhibirá o no le niño. La agresión desplazada se modifica posteriormente en virtud de las respuestas que produce en

otros agentes de socialización y en los propios objetos de la agresión. Por ello los gradientes de generalización de Miller no tienen mucho sentido en una situación de aprendizaje humano en que las pautas de las contingencias de refuerzo-castigo que despliegan los padres y otros agentes de socialización no tienen una relación consistente con las semejanzas entre los padres y los posibles objetos de agresión.

Además, el modelo prevé la aparición de respuestas inhibitorias de génesis interna, que pueden ser relativamente independientes de las señales situacionales. Cuando es la anticipación del autocastigo la que motiva la conducta de evitación, es de esperar que la diferencia de inclinación entre los gradientes de aproximación y evitación será menor que cuando la evitación está motivada por el miedo a un castigo administrado desde fuera.

Quizá se debería reservar el término <<desplazamiento>> para casos en los que se sabe que ha habido frustración y que la respuesta frustrada se dirige a un objeto que no es el agente de ella. El modelo de aprendizaje social adecuado para predecir el desplazamiento, debe tener en cuenta unas cuantas variables que se ignoran en el paradigma de Miller: desde luego, hay que conocer el grado de frustración y de tendencia a castigos de los agentes primarios de socialización; pero, además, son cruciales para la predicción variables tales como la jerarquía de reacciones a la frustración que ha adquirido el agente, el modelo por parte de los padres y otras figuras de autoridad (a través de su conducta manifiesta y de sus actitudes) de las respuestas a los posibles objetos de desplazamiento y las contingencias de refuerzo-castigo que estas figuras adoptan con respecto a la conducta relevante, tanto cuando se dirige a ellos mismos como cuando está dirigida a otros posibles objetos.

En gran manera, la instrucción social consiste en enseñarles a los niños a expresar sólo determinados tipos de respuestas agresivas, de dependencia y otras respuestas sociales. Se les enseña, por ejemplo, <<a defender sus principios>> (o los de sus padres), pero no a atacar físicamente al oponente. Se ha hecho referencia a la sustitución de respuestas poco aceptables desde el punto de vista social por otras más aceptables, como <<desplazamiento de respuestas>> (Bandura y Walters, 1959), pero también es un tipo de aprendizaje por discriminación y no se necesitan principios nuevos para explicarlo.

Desarrollo de la personalidad y el concepto de regresión

Como consecuencia de los procedimientos de instrucción que hemos resumido anteriormente, el niño aprende varias formas de responder a los estímulos sociales. Estas pautas de respuesta varían en intensidad, formando una *jerarquía de hábitos*. Un determinado hábito de respuesta puede dominar muchas jerarquías y, por consiguiente, producirse en muchas situaciones sociales; pero los hábitos que no son

dominantes pueden variar de una jerarquía a otra y en cuanto a su fuerza tanto con respecto al hábito dominante como entre ellos. La formación de la dependencia proporciona un buen ejemplo de cómo, mediante el aprendizaje, varía la fuerza relativa de las respuestas en una jerarquía y puede dominar una sola pauta de respuestas en diversos contextos sociales. Durante los primeros años del niño, los padres alientan y recompensar activamente la dependencia física, que expresa en la búsqueda de <<bienestar por el contacto>>. Pero, en el curso de la formación de la independencia, refuerzan cada vez menos las respuestas de dependencia física, y en lugar de ello fomentan y premian la conducta de dependencia que se manifiesta en la búsqueda de atención, aprobación e interés. Aunque a veces predomina la última sobre la primera en la jerarquía de respuestas, ambas pautas de conducta adquieren mucho desarrollo y pueden tener una fuerza casi igual. Por ello, no es raro que los chicos mayores, los adolescentes e incluso los adultos (sobre todo en condiciones de *stress*) muestren respuestas ocasionales de bienestar físico (juntase y abrazarse a ellos) con respecto a sus padres y otros miembros de la familia que reforzaban estas respuestas en sus primeros años. Por el contrario, la dependencia física apenas se refuerza en las interacciones entre compañeros del mismo sexo, mientras que se premian de forma frecuente y continua las respuestas de búsqueda de atención. Como apenas se desarrollan las respuestas de dependencia física con respecto a los compañeros, especialmente en los varones, éstas no suelen producirse ni siquiera en las ocasiones en que la conducta de búsqueda de atención recibe una recompensa inadecuada.

Como algunas pautas de respuesta dominan en muchas jerarquías, se exhiben en una amplia gama de situaciones en los modelos psicodinámicos tradicionales, se conciben estas jerarquías de respuesta como capas o niveles de personalidad. Según estos modelos, las respuestas dominantes son derivaciones superficiales que obtienen su energía de las fuerzas psíquicas que operan en los niveles más profundos de la personalidad. Por el contrario, el modelo de aprendizaje social que bosquejábamos antes, considera que las tendencias de respuesta que ocupan un lugar bajo en la jerarquía de respuestas no ejercen influencia, o no hacen apenas, en la conducta manifiesta, que es un producto del aprendizaje social. Según nuestro punto de vista, la preocupación por fuerzas subyacentes omnipotentes es incompatible con la comprensión de las pautas de conducta.

Si los hábitos componentes de una jerarquía de respuestas difieren mucho en cuanto a su fuerza, a pauta de respuesta dominante podrá persistir durante un período de tiempo relativamente largo a pesar de la falta de recompensa y del castigo. Por el contrario, cuando los hábitos activados por determinada situación social tienen una fuerza semejante, cualquier cambio de leves consecuencias tendrá como resultado una variación de la respuesta. Es probable que las respuestas que no son dominantes sean

aquellas que el individuo ha aprendido en sus primeros tiempos; y si no son propias de su edad, su aparición puede considerarse un caso de regresión.

Para la mayoría de las explicaciones psicodinámicas, se da regresión cuando una persona en *stress* –normalmente en forma de <<amenaza al ego>> de génesis interna>>- retrocede a una pauta de comportamiento característica de un estadio anterior de su desarrollo, respecto al que se ha desarrollado cierto grado de <<fijación>>. Según Fenichel (1945) la fijación puede ser resultado o de una gratificación excesiva, o de una frustración excesiva en determinado nivel del desarrollo. Desde luego, es lógico que los hábitos que han recibido mucha gratificación, mediante refuerzo intermitente, se mantengan durante un largo período de tiempo y sean relativamente dominantes en ciertas jerarquías de respuesta. Por otra parte, aunque la frustración puede producir una intensificación temporal de la respuesta no recompensada, no basta para crear las condiciones que conducen al establecimiento o mantenimiento de un hábito fuerte y, si se prolonga, puede llevar finalmente a la extinción. Los probables casos de fijación que se han descrito como originados por una frustración excesiva son aquellos en los que la conducta en cuestión se ha reforzado intermitentemente. Por tanto, no hay necesidad de distinguir entre fijación <<positiva>> y <negativa>> (Whiting y Wild, 1953) basándose en las diferentes condiciones antecedentes. Sospechamos que en el caso de la fijación positiva, causada por una gratificación excesiva, se acentúan los ensayos recompensados, mientras que en el caso de la fijación negativa –cuyo supuesto antecedentes es una frustración excesiva- se desplaza el acento a los ensayos sin recompensar, por lo que ambos tipos de fijación pueden explicarse por principios de programación de refuerzos.

Según nuestro modelo de aprendizaje social, la regresión es más probable cuando las respuestas propias de la edad y las impropias de ella tienen casi la misma fuerza, y especialmente cuando las últimas han recibido un refuerzo intermitente prolongado y los programas corrientes de refuerzo son inadecuados para mantener la conducta propia de la edad. Desde este punto de vista, la aparición de la amenaza, sea endógena o de castigo por parte de otros, tiene menos importancia que los programas corrientes de refuerzo para determinar si habrá regresión. Por ejemplo, no es de esperar regresión cuando una pauta de comportamiento a la vez se castiga y se premia; por otra parte, si la conducta dominante propia de la edad es fuente de amenaza y las otras respuestas alternativas propias de la edad reciben un refuerzo inadecuado, puede darse de hecho la regresión (cf. Mowrer, 1940). Además, los niños tienen con frecuencia una conducta regresiva cuando observan que a su hermano pequeño se le recompensa una conducta propia de su edad, pero no de la del mayor; éste imitará al pequeño porque prevé, equivocadamente, que va a ser recompensado por emular su conducta. En estos casos, el factor más importante para determinar la

producción de las respuestas impropias de la edad es la previsión de refuerzo más que la amenaza.

La continuidad en el desarrollo social

Los exponentes de las teorías psicodinámicas de la personalidad, con excepción de Lewin (1935), suponen que hay formas elaboradas de conducta específica de cada estadio, características en los individuos de determinada edad cronológica, y que la regresión implica en retroceso a pautas de respuesta propias de un nivel de desarrollo por el que el individuo debería haber pasado ya. Desde el punto de vista anteriormente expuesto, es probable que, en la mayoría de los casos, las reacciones regresivas sean relativamente específicas y reflejen sólo cambios en algunas jerarquías de respuesta.

Las teorías del desarrollo de la personalidad en términos de estadios (Erikson, 1950; Freud, 1949 (1940)[1]; Gessell e Ilg, 1943; Piaget, 1948 (1932), 1954 (1937); Sullivan, 1953) han sido muy aceptadas porque suministran explicaciones tanto de la conducta socialmente positiva como de la regresiva y otros tipos de conducta desviada. Aunque estas teorías no llegan a ponerse de acuerdo sobre el número y las características de los estadios cruciales, todas ellas suponen que la conducta social puede categorizarse en términos de una secuencia relativamente prefijada de estadios más o menos discontinuos. Las teorías en términos de estadios acentúan la variabilidad intraindividual a lo largo del tiempo y las semejanzas entre los individuos de edades especificas; como consecuencia, tienden a minimizar la variabilidad interindividual en cuanto a la conducta –que es obvia y, con frecuencia, notable-, debida a las diferencias biológicas, socioeconómicas, étnicas y culturales y a los diversos sistemas de instrucción social de los agentes de socialización. En cualquier nivel de edad hay notables diferencias de grupo, ya que los niños de distintos medios experimentan diferentes contingencias de refuerzo y están expuestos a modelos sociales muy diversos. Además, incluso los niños que provienen de medios sociales o culturales similares y que tienen características biológicas parecidas, pueden mostrar una variabilidad interindividual en cuanto a sus pautas de conducta social, como resultado de sus diferentes experiencias de instrucción social. Por otra parte, es de esperar un alto grado de continuidad intraindividual en la conducta durante los sucesivos periodos de edad, porque los factores familiares, subculturales y biológicos, que determinan en parte las experiencias de instrucción social del individuo, tienden a permanecer relativamente constantes durante gran parte de los primeros pasos de su vida. Así que los enfoques en términos de aprendizaje social, al contrario que las teorías en términos de estadios, ponen de relieve las diferencias interindividuales y la continuidad intraindividual.

En el mejor de los casos, las teorías de estadios especifican sólo vagamente las condiciones que hacen que varíe la conducta de un nivel a otro. En algunas de estas teorías se supone que la conducta propia de cada edad emerge espontáneamente, como resultado de algún proceso biológico o de maduración que normalmente no se especifica. Otras parecen suponer que el nivel de maduración del organismo impone a los agentes de socialización pautas de conducta de instrucción infantil que son relativamente universales, con lo que predetermina la secuencia de variaciones del desarrollo.

Por el contrario, las teorías en términos de aprendizaje social predicen que los cambios bruscos en la conducta de un individuo de determinada edad sólo pueden deberse a alteraciones bruscas de la instrucción social y de otras variables biológicas o ambientales relevantes, que se dan rara vez en la historia del aprendizaje social de los individuos durante los años anteriores a la edad adulta.

En la literatura sobre adolescencia es donde se encuentra un tratamiento más generalizado de ciertas formas de conducta social como fenómenos emergentes propios de determinado estadio. Es típico caracterizar a los adolescentes como si pasaran a través de un período tumultuoso y tenso y luchasen por emanciparse de sus padres. Se les describe esforzándose por la independencia, resistiéndose a la dependencia de los adultos y aliándose con un grupo de compinches, al que acatan compulsivamente, en un <<conflicto de generaciones>> (Gallagher y Harris, 1950; Pearson, 1958). Por ello se dice que los adolescentes son ambivalentes, confusos e impredictibles en su conducta, por causa del conflicto de valores y normas al que se afirma que están expuestos y también porque se supone que están en un período de transición en el que no son niños ni adultos. Hay muy pocas investigaciones con muestras representativas de adolescentes que pudiesen apoyar este punto de vista; en realidad, los estudios disponibles sobre interacción familiar (Bandura y Walters, 1959; Elkin y Wesrley, 1955) y los datos normativos sobre la conducta de los estudiantes de enseñanza media (Hollingshead, 1949) indican que la mayoría de los adolescentes ya han alcanzado un grado considerable de independencia y por ello apenas necesita resistirse a la dependencia de los adultos. Además, tienden a escoger a sus amigos basándose en los valores que han adquirido de sus padres; por lo que su grupo de compañeros tienden a reforzar las normas de conducta que sus padres aprueban, y por tanto no hay un conflicto serio de generaciones (Westley y Elkin, 1956).

Las diferencias individuales que se relacionan regularmente con la conducta preadolescente y que son muy consistentes con ella pueden observarse, desde luego, con tanta facilidad entre adolescentes como entre chicos menores. En realidad, tales diferencias son, quizá, notables durante la adolescencia, tiempo en el que los hábitos se han hecho más estables y la conducta más controlada por estímulos internos.

En la literatura sobre psicopatología infantil se sobreentiende con frecuencia que la mayoría de adolescentes pasa por una fase semidelincuente y que la delincuencia es un fenómeno especifico de este estadio. Pero la investigación sobre carreras delincuentes (Glueck y Glueck, 1939, 1950; McCord, McCord y Zola, 1959; Powers y Witmer, 1951) indica claramente que la conducta asocial no emerge repentinamente con la adolescencia y que las historias de delincuencia suelen retrotraerse, cuando menos, a los años de la segunda infancia; aquí también es más evidente la continuidad de la conducta que su discontinuidad.

La interacción de variables de aprendizaje social y biológicas

En las sociedades en las que la posesión de ciertos atributos determinados genéricamente brinda una reputación y facilita la adquisición de medios de gratificación, los factores constitucionales influyen inevitablemente sobre la naturaleza de las historias de aprendizaje social de las personas individuales. Por otra parte, los factores biológicos y bioquímicos interactúan evidentemente con las variables de aprendizaje social de una forma sutil que muchas veces han infravalorado hasta los teóricos que pretenden dar interpretaciones biosociales del desarrollo humano.

Las manipulaciones sociales pueden tener relativamente poca influencia sobre ciertas características determinadas biológicamente, tales como el tipo corporal o los rasgos faciales del individuo pero en una sociedad que da mucho valor a la posesión de determinaos atributos físicos, la frecuencia con que se dispensan los refuerzos sociales depende, en parte, del grado de cercanía a estos ideales culturales. En la sociedad norteamericana, en la que la capacidad atlética y física proporciona prestigio y gratificaciones sociales, suelen recibir relativamente pocos refuerzos positivos de sus compañeros los niños bajos, faltos de fuerza o destreza muscular, obesos o con un físico afeminado. De igual modo, la mujer que no responde a los cánones de belleza de su sociedad obtiene muchos menos refuerzos positivos (especialmente por parte de los hombres) que la que posee esas características socialmente estimada. En la cultura norteamericana se admira mucho a la mujer delgada, pequeña; pero, a veces, ésta recibe relativamente pocos refuerzos positivos y un trato considerablemente aversivo en las culturas carentes de aparatos que ahorran trabajo manual.

> La laboriosidad en la chica es un atractivo aún más importante que el chico. La mujer grande, robusta, capaz de transportar grandes cargas de provisiones o leña hasta la vertiente de la montaña y de trabajar infatigablemente era la que movía a los hombres kwoma a chasquear los labios y hacer comentarios lujuriosos. A la hermana de Marok, Uka, mujer de constitución poderosa, la consideraban a chica más atractiva de la aldea. (Whiting, 1941, p. 72).

Las pautas de refuerzo social pueden estar determinadas, hasta cierto punto, no sólo por el *tipo* de características, sino también por el *ritmo* de transformación física en relación con los de la misma edad. En las escuelas norteamericanas, las chicas con una maduración precoz y los chicos con maduración tardía tienen relativamente poco prestigio y popularidad entre su grupo de compañeros a causa de su desviación temporal de los ideales físicos de su cultura (Jones, 1957, Mussen y Jones, 1957). Así se pone de manifiesto que, según al esquema que proporcionan los modelos sociales, predominantes, las características físicas pueden tener una gran influencia *indirecta* sobre el curso del desarrollo del individuo.

Cuando se descubren asociaciones entre los factores constitucionales y las pautas de conducta social, muchos teóricos tienden a considerar que la característica genética es la influencia causal básica, cuando, de hecho, la relación puede ser mucho más indirecta. Por ejemplo, algunos investigaciones (Glueck y Glueck, 1950; Sheldon, Hartl y McDermott 1949) han registrado una asociación entre la constitución mesomórfica y la conducta socia agresiva. Pero han omitido señalar que la posesión de un físico atlético y musculoso aumenta la probabilidad de que se refuercen las respuestas físicamente agresivas o de que, al menos, éstas no provoquen consecuencias nocivas. En realidad, podemos suponer que, aunque la mesomorfia quizá contribuye a mantener las respuestas físicamente agresivas, tiene relativamente poca importancia durante el período de adquisición.

Aunque el desarrollo intelectual se puede modificar fácilmente manipulando el medio (Hunt, 1961), no hay duda de que los factores genéticos imponen ciertos límites al desarrollo de las capacidades intelectuales del individuo, con lo que determinan la proporción relativa de experiencias de éxitos y fracaso que recibe, especialmente en las sociedad que acentúan la educación formal. Pero estas experiencias pueden depender mucho de los modelos sociales que se presentan al niño y de las pautas de refuerzo que adoptan sus padres y otros adultos de su subgrupo social inmediato. El niño de inteligencias menor de lo normal que crece en un hogar de clase baja recibirá probablemente menos refuerzos negativos que sus padres han obtenido un estatus profesional. De igual modo las respuestas a los niños físicamente disminuidos varían considerablemente entre los subgrupos sociales, aun dentro de una misma cultura (Parker, Writght y Gonick, 1946).

Varios investigadores han observado que en los recién nacidos hay diferencias individuales estables en cuanto al nivel de actividad, llanto, reactividad autonómica y pautas de tensión y control de la tensión (Aldrich, Sung y Knop, 1945; Grossman y – Greenberg, 1957; Kessen, Williams y Williams, 1961; Wolff, 1959). Si, como indican Kessen y Mandler, hay constitucionalmente predisposiciones a desarrollar o inhibir la ansiedad, tales factores modificarán inevitablemente los efectos de los sistemas de instrucción infantil, y determinarán, en parte, los métodos de control que aprenderán

a seleccionar los padres y otros agentes de socialización para instruir de forma más eficaz a cada niño.

No es nuestro propósito el de dilucidar el mal comprendido papel de los factores constitucionales en el desarrollo de la personalidad y apenas nos referimos a él en el resto de este libro. Los estudios con gemelos idénticos criados por separado (Anastasi y Oley, 1949) levan a la conclusión de que, incluso cuando permanecen relativamente constantes los atributos genéticos, las variables del aprendizaje social pueden provocar diferencias notables en las pautas de conducta social. Hasta que no se hayan hecho avaneces ulteriores en bioquímica y psicofarmacología es quizá más positivo estudiar el papel de las variables del aprendizaje social –de indudable importancia en el desarrollo de la personalidad- que buscar relaciones entre los factores constitucionales y las características de personalidad.

Aprendizaje social, conducta desviada y psicoterapia

A pesar de que las pruebas de investigación disponibles (Sears, 1943) hace tiempo que han cuestionado seriamente la validez de utilizar constructos psicoanalíticos como base para el análisis científico de la conducta humana, algunos de los intentos fundamentales de presentar la conducta social y desviada en un sistema unitario en términos de teoría del aprendizaje (Dollard y Miller, 1950; Mowrer y Kluckhohn, 1944; Mowrer, 1950) han consistido, en gran parte, en traducciones a términos más aceptables para los psicólogos experimentales de principios y conceptos freudianos, tales como el principio del placer, la fuerza del ego, la represión y la transferencia. Dollard y Miller, entre otros, pretenden que estas traducciones permiten probar con más facilidad las hipótesis psicoanalíticas. Sin embargo, los que, desde la teoría o la práctica, favorecen los enfoques psicoanalíticos tienden a descartar los resultados negativos, obtenidos al probar empíricamente las hipótesis derivadas del psicoanálisis que se expresan en términos de teoría del aprendizaje, basándose en que las traducciones son inadecuadas; al mismo tiempo, reciben con agrado los resultados que confirman estas hipótesis y reivindican estos resultados positivos como estimables fuentes de apoyo para su adhesión a la teoría y el método psicoanalíticos. Así que el efecto final de estas traducciones ha sido el de consolidar con más firmeza suposiciones y conceptos que se han acumulado a lo largo de los años mediante experiencias incontroladas de ensayo y error de los que se dedican a la práctica clínica.

En ciertos aspectos, las tan aceptadas teorías psicodinámicas de la psicopatología están dominadas por modelos que les proporciona la medicina física. De acuerdo con estos modelos, las desviaciones de la conducta suelen considerarse derivaciones o síntomas de procesos morbosos subyacentes, que desorganizan el

funcionamiento de forma análoga a como las sustancias tóxicas afectan al funcionamiento del cuerpo. Esta analogía <<síntoma-enfermedad subyacente>> se refleja en la utilización de términos como <<salud mental>>, <<enfermedad mental>> y <<perturbación emocional>>, en llamar <<enfermos>> y <<pacientes>> a las personas con una conducta atípica, e incluso en el uso de modelos culturales y subculturales para definir el <<enfermo>>, la <<salud>> y la <<enfermedad>>. También se refleja en las discusiones de temas teóricos en psicopatología, como la cuestión de si la esquizofrenia debe considerarse una <<entidad patológica>> unitaria, y en la utilización –generalizada y a veces indiscriminada de agentes físicos y químicos para modificar o controlar las pautas de conducta desviada.

Algunos de los clínicos que han adoptado este modelo médico sostienen que la patología de base es de naturaleza somática; pero la mayoría considera que la perturbación subyacente es una disfunción psicológica más que neurológica. Estos emplean modelos de <<síntoma-perturbación subyacente>> en que la <<perturbación>> está en función de agentes internos conscientes o (con más frecuencia) inconscientes, afines a las fuerzas supranaturales que en otro tiempo proporcionaron los conceptos explicativos de la física, la biología y (más recientemente) la medicina. La medicina general ha progresado desde la demonología, que la dominó durante la era de la oscuridad. Al aumentar el conocimiento científico, las explicaciones mágicas han sido reemplazadas por las científicas. Por el contrario, las teorías de la psicopatología en las que reaparecen los demonios con la máscara de <<fuerzas psicodinámicas>>, reflejan todavía el pensamiento místico que una vez predominó en la ciencia. (Reider, 1955). Estos agentes demoníacos son característicamente *ego-alien*, se ocultan en los estratos últimos de la personalidad y están mantenidos a raya por agentes contrarios o líneas de defensa.

Así, el modelo psicodinámico de la <<perturbación>> busca como determinantes de la conducta desviada los agentes y procesos internos relativamente autónomos del tipo de las <<fuerzas psíquicas inconscientes>>, las <<energías reprimidas>>, las <<catexias>>, las <<contracatexias>>, las <<defensas>>, los <<complejos>> y otras condiciones o estados hipotéticos que apenas tiene relación ni con los estímulos sociales que las preceden ni con los <<síntomas>> o <<símbolos>> comportamentales que se supone que explica. Por el contrario, nuestra teoría del aprendizaje social, en lugar de considerar que los procesos internos son los eslabones primarios de las secuencias causales que dan lugar a pautas desviadas de comportamiento, trata tales procesos como fenómenos de mediación, cuya naturaleza y modificaciones se inferirán de la conjunción de ciertas condiciones de estimulación manipulables y ciertas secuencias observables de respuesta. Aunque estos fenómenos inferidos pueden jugar un papel importante en un sistema explicativo que permita predecir los cambios de comportamiento, no pueden manipularse directamente, por lo que apenas tienen importancia en la confección de programas de modificación de conducta. Además, sólo

tendrán valor predictivo si se relacionan sistemáticamente con las condiciones manipulables de estímulo y con las variables observables de respuesta, condición que se encuentra raramente en el caso de constructos que se emplean en las teorías psicodinámicas.

Para ver las diferencias de enfoque, consideramos el concepto de sustitución de síntomas, que ha jugado un importante papel en la determinación de las técnicas de terapia psicoanalítica.

Freud (1920, 1917) y Fenichel (1945), que introducen constantemente analogías con la energía hidráulica, son los que explican con más detalle el valor funcional de los síntomas y cómo habrá de tratarlos el terapeuta. Consideran que los síntomas neuróticos son descargas sustitutivas y derivas de impulsos desplazados y reprimidos, que constituyen una amenaza para el ego, por lo que no pueden tener una expresión directa. Aparecen como motivo de un control insuficiente del ego, que puede provenir de una estimulación excesiva de las fuerzas libidinosas o del bloqueo de las descargas de energía (Fenichel, 1945). La energía, entonces, se canaliza igual que en la conducta sintomática, que, por ello, está muy cargada de afectividad es muy resistente al cambio. Como el síntoma es un escape de energía y su desaparición no reduce de ninguna manera las fuerzas motivantes subyacentes, el tratamiento de síntomas sólo da como resultado otro bloqueo de la energía, con lo que ésta tiene que encontrar otra forma de expresarse Además, como la energía está ligada la síntoma, que sirve así como defensa, existe el peligro de que la desaparición del síntoma provoque la inundación o el arrollamiento del ego por la energía, forzándole a recurrir a una conducta patológica que con frecuencia es aún más extrema que la alteración que mostraba el paciente originariamente.

Partiendo de la teoría del aprendizaje social, no hay razón para creer que la modificación directa de la conducta desviada tenga como resultado inevitable la aparición, en sustitución, de nuevas respuestas desviadas. Según nuestro punto de vista, el síntoma es una pauta de comportamiento que domina las jerarquías de respuesta que le paciente ha aprendido a dar ante un grupo dado de condiciones de estimulación. Si este síntoma se elimina mediante contracondicionamiento, extinción o algún otro método de modificación de la conducta, tenderá a darse la serie de respuestas que le sigue en cuanto a dominancia en las jerarquías. Estas pautas de comportamiento pueden ser desviadas o no: si no lo son, la desaparición del síntoma completa eficazmente el tratamiento. Pero si el paciente ha aprendido pocos medios socialmente adecuados de obtener los refuerzos y la satisfacción que pretendía asegurar su conducta desviada, siempre es posible que, tras la eliminación de una pauta desviada, se dé otro grupo de respuestas desviadas. Desde luego este resultado puede prevenirse a veces, incluyendo en el programa de tratamiento procedimientos

ideados para provocar, modelar y fortalecer la conducta que se desea como alternativa.

En este libro se hacen varias comparaciones entre las interpretaciones psicodinámicas de los fenómenos sociales y evolutivos y las nacidas de nuestro enfoque socio-comportamental. Estas comparaciones revelarán diferencias fundamentales entre los dos puntos de vista con respecto a problema del desarrollo de la personalidad y de la génesis y tratamiento de la conducta desviada. En realidad, intentamos demostrar que basta con un solo conjunto de principios de aprendizaje social para explicar el desarrollo de la conducta socialmente positiva y de la desviada y las modificaciones de la conducta hacia la mayor conformidad o mayor desviación. Por ello, consideramos superfluos los principios psicodinámicos señeros y apenas nos esforzamos por intentar traducirlos en términos de teoría del aprendizaje.

PROBLEMAS MEODOLÓGICOS

Definición de la variable dependiente en psicopatología infantil

Gran parte de las investigaciones sobre los determinantes de la conducta social desviada está teñida de juicios subjetivos de valor sobre qué constituye una conducta <<normal>> o <<anormal>>. Las variables dependientes de esas investigaciones suelen definirse en términos de un supuesto estad global del organismos –por ejemplo, la perturbación mental o emocional, un efecto del ego, la madurez emocional o un efecto del superego-, y no en términos de una conducta específica y observable. De forma característica, el investigador hace juicios categóricos sobre los estados o las condiciones del niño, en vez de intentar ordenar su conducta a lo largo de dimensiones mensurables. La categorización de los niños como <<perturbados>> o <<no perturbados>>, <<normales>> o <<anormales>>, y mentalmente <<enfermos<< o <<sanos>>, conlleva juicios de valor influidos por factores sociales y culturales (Hollingshead y Relich, 1958) y también por predisposiciones personales según la instrucción, la experiencia personal y la orientación teórica del individuo que hace el juicio.

Los juicios de este tipo suele provocar la remisión del niño a una clínica u otras agencias sociales. Una veces son los padres los que definen al niño como <<mentalmente perturbado>> y necesitado de estudio diagnostico o atención terapéutica. Otras, la definición la proponen originalmente las agencias sociales, agencias de salud pública, colegios o autoridad legales. Luego la confirman los profesionales dedicados a la salud física y mental, como los pediatras, médicos de medicina general, psiquiatras, psicólogos o asistentes sociales de psiquiatría.

Al contrario que los adultos, que frecuentemente se remiten a sí mismos para el diagnóstico o el tratamiento, los niños no suelen hacerlo estos niños constituyen la población de la que se suelen sacar ls sujetos para la investigación. En otras palabras, los investigadores se atienen a la definición institucional de la psicopatología, es decir, consideran psíquicamente desviados a los niños que concurren a centros de pacientes externos o a hospitales para niños <<emocionalmente perturbados>> o que están detenidos legalmente. En estudios lo suficientemente sofisticados como para incluía grupos de comparación, éstos suelen consistir en niños que no están institucionalizados ni en tratamiento, que, como no pertenecen a los grupos desviados, tal como se definían antes, se considerar <<normales>> o <<mentalmente sanos>>. Como hay un determinado porcentaje de niños de los definidos como exponentes de una <<perturbación emocional>> que no se encuentra en clínicas, hospitales o lugares de arresto (con frecuencias, a causa de la repugnancia de los padres a conformarse con los juicios de otros, o porque no son asequibles las facilidades de diagnóstico y tratamiento), la definición institucional de la <<perturbación mental>> puede tener como resultado a inclusión de un número desconocido de negativos falsos en el grupo no institucionalizado. Además, este tipo de definición, frecuentemente, desemboca en la inclusión de un número desconocido de positivos falsos en el grupo <<emocionalmente perturbado>>, ya que la remisión del niño a una agencia puede ser para el padre (o para el adulto que sea) la mejor forma de llamar la atención hacia sus propios problemas o de obtener ayuda para influir sobre las decisiones de la escuela y otras autoridades.

La selección de los sujetos, basándose únicamente en su asistencia a un tratamiento o a una agencia de custodia, pude proporcionar información un tanto engañosa sobre los antecedentes de las perturbaciones infantiles. Por ejemplo, todos los tipos de conducta desviada –delincuencia, autismo, perturbaciones psicosomáticas, defectos de ejecución e intelectuales- se han atribuido a un solo factor inespecífico de rechazo paterno que se supone que genera ansiedad u hostilidad. Como los padres que son críticos con la conducta del niño, o que están descontentos con ellas, son más propicios a buscar un tratamiento que lo remedie que los padres que aceptan las pautas atípicas de respuesta de sus hijos, no es extraño que se encuentre una alta incidencia de rechazos entre padre e niños tomados únicamente de poblaciones clínicas.

Tan pronto como se formula la hipótesis del rechazo como factor causante fundamental en las perturbaciones infantiles, tiende a considerarse que la conducta desviada de niño es una derivación o manifestación de la ansiedad o de la hostilidad subyacente que resulta de la alteración de las relaciones entre padres e hijos. Además, casi siempre se infravalora la influencia de los procedimientos específicos de instrucción social, como el refuerzo directo de ciertas clases de respuestas desviadas o la exposición a modelos desviados de determinado tipo. En consecuencia, la mayoría

de so estudios sobre desviación infantil han proporcionado relativamente poca información sobre la etiología diferencial de as varias formas de ésta, a no ser las elaboradas explicaciones sobre la dinámica intrafamiliar que con frecuencia se infieren de los síntomas de un niño en articular. Por ello, hay escasez de principios generales aplicables a la comprensión de las perturbaciones infantiles. La situación sería muy diferente si se hicieran con más frecuencia comparaciones entre grupos de niños no institucionalizados con pautas atípicas de conducta social. Por ejemplo, Bandura (1960) comparó los sistemas de instrucción infantil de padres de niños muy inhibidos con los de padres muy agresivos en una amplia gama de situaciones sociales. En este estudio, las muestras de niños desviados se seleccionaron en virtud de cuidadosas observaciones de la conducta. Aunque los niños escogidos para el estudio mostraban pautas de respuestas agresivas y retraídas más extremas que las típicamente encontradas en las poblaciones clínicas, se encontró que ningún grupo de padres mostraba un especial rechazo. Por otra parte, había diferencias considerables entre los dos grupos de padres en cuanto a sus procedimientos de instrucción directa y en su conducta como modelos. Como la mayoría de las familias consideraba la agresión o la inhibición social como atributos deseables, no se presentó en las clínicas a pesar de las repetidas presiones que ejercían sobre ella las autoridades escolares para que buscara atención terapéutica a los problemas de conducta de sus hijos.

La exposición anterior no implica que los investigadores no deban hacer nunca comparaciones entre niños institucionalizados y no institucionalizados, o entre niños que reciben determinado tipo de tratamiento y otros que no. Pero estas comparaciones sólo se justifican cuando hay una esperanza razonable, basada en la teoría o la investigación anterior, de que las variables que se investigan varían sistemáticamente en función de la institucionalización o los procedimientos de tratamiento.

La dicotomía normal-anormal

La falta de distinción entre juicios de valor y resultados empíricos ha llevado a una confusión considerable en las investigaciones clínicas sobre los antecedentes de la psicopatología. La categorización de las pautas de conducta como normales o anormales implica un juicio de valor, y hay que reconocer que los problemas que giran en torno a estos juicios no pueden resolverse basándose en datos empíricos. Por esto, como las cuestiones de valor son independientes de las de causalidad, es equivocada la creencia que sostiene que la investigación sólo se puede comenzar de forma provechosa cuando se han categorizado las <<alteraciones>>. Por ejemplo se ha perdido mucho tiempo en intentar llegar a un acuerdo sobre qué es lo que constituye alcoholismo. Hay una gran variedad de índices de comportamientos que se han utilizado, o podrían utilizarse, para juzgar a una determinada persona como alcohólica

–la cantidad de alcohol consumido, el momento del día en que se bebe, el que se den reacciones de vértigo o de retracción, la proporción de ingresos que el individuo gasta en alcohol o la preferencia por la bebida en soledad. Es difícil llegar a un acuerdo, ya que los diferentes juicios seleccionan diversos criterios, para determinar si hay alcoholismo o no; a esos criterios se les concede, además, distinto peso. Para complicar el asunto, los índices considerados como indicadores de patología varían mucho de una a otra cultura o subcultura; de hecho, en alguno casos, no hay coincidencia posible (Jellinek, 1960).

Pero el investigador que tenga interés por identificar los antecedentes de alguno de los índices comportamentales que enumerábamos antes no gana nada con establecer una definición previa del alcoholismo, aunque, desde luego, puede utilizar el término como forma útil de referirse esquemáticamente a la constelación de variables comportamentales que ha seleccionado para su estudio. Mas, en este caso, las variables dependientes son clases mensurables de comportamiento y no la etiqueta abstracta de <<alcoholismo>>. Sospechamos que, en realidad, muchas de las contradicciones e inconsistencias en los hallazgos relacionados con el <<problema del alcoholismo>>, provienen, en parte, del hecho de que los investigadores no suelen especificar de forma precisa sus variables dependientes, sino que se limitan a poner la etiqueta valorativa, que normalmente les asignan a sus sujetos sólo por haber asistido a una clínica o a un hospital. Se da una situación similar en la investigación sobre muchos síndromes, como neuroticismo, deficiencia mental, delincuencia, esquizofrenia y psicopatía, ara los que se emplean múltiples criterios. En todos estos casos, los investigadores tienden a basarse en los juicios subjetivos de los expertos para seleccionar a sus sujetos, sin estipular unas variables dependientes muy definidas para las que pudieran darse unos antecedentes específicos.

Suele afirmarse que la conducta normal puede comprenderse mejor estudiando las desviadas, en la suposición de que éstas muestran formas extremas o más <<puras>> de los fenómenos a investigar. Esta pretensión no tiene más fundamento que la creencia de que el estudio de la conducta desviada debería posponerse hasta que se comprendiera la conducta normal. De hecho, amas posturas presuponen que deben hacerse juicios sociales de valor antes de acometer con provecho la investigación. Para la ciencia de la conducta social estos juicios no tienen relevancia; la tasa con que se enfrenta el científico es la de seleccionar variables de conducta incluidas en ciertas dimensiones bien definidas, e identificar sus antecedentes y correlatos. Es probable que muchas de las relaciones entre las variables antecedentes y consecuencias seleccionadas no sean lineales; en estos casos sería indudablemente errónea la extrapolación de un nivel a otro de los polos de comportamiento, si, de hecho, sólo se ha estudiado un nivel.

La opinión de que convienen basar el estudio de la conducta <<normal>> e observaciones de individuos muy desviados, ha dado lugar a varias teorías de la personalidad en términos de rasgos (Cattell, 1946; Eysenck, 1947; Rosanoff, 1938), que intentan valorar la conducta de los individuos sin desviaciones en términos de una configuración de dimensiones o categorías tomadas como préstamo de la psiquiatría descriptiva. Además, ha inspirado la construcción de pruebas de personalidad (por ejemplo, Hathaway y McKinley, 1943) que <<cuantifican>> la conducta humana en escalas como esquizofrenia, hipocondriasis e histeria. Como las propias categorías nosológicas de la psiquiatría descriptiva se basan en un muestreo de las muy diversas respuestas de los distintos grupos de pacientes (la mayoría de las cuales no se sitúa de forma precisa en ninguna categoría utilizable), estas categorías apenas pueden ser puntos de referencia fructíferos para un enfoque científico de la personalidad. En realidad, la existencia de las teorías en términos de rasgos y de los artefactos de medida relacionados con ellas tiene el efecto de fomentar la investigación imprecisa, descriptiva e impedir así el progreso en el descubrimiento de relaciones entre los antecedentes y los consecuentes que regulan la conducta social.

<<Un enfoque más productivo y menos confuso para comprender las alteraciones del comportamiento es el de examinar con cuidado el proceso por el que se alcanza la socialización de la conducta y seleccionar las dimensiones o variables de la conducta infantil que parezca tener importancia en el proceso de socialización>> (Bandura y Walters, 1959, p. 32). De igual modo, se pueden seleccionar las dimensiones de comportamiento que muestran los padres y demás agentes de socialización con diversos grados e intensidades y buscar la relación entre esas variables de socialización y la conducta de los niños. Un enfoque dimensional de este tipo <<se centra en variables que son relevantes para el estudio normal del niño, y de esta forma sus hallazgos pueden encajarse con más facilidad en el contexto de una teoría psicológica general>> (Bandura y Walters, 1959, p. 363). Además, este enfoque permite integrar con más facilidad los resultados de los estudios experimentales de laboratorio y los de trabajos de campo, puesto que las variables a estudio pueden manipularse, al menos hasta ciertos límites, con el fin de establecer la naturaleza y la dirección de las relaciones causales que influyen en el desarrollo de la personalidad.

A causa de la general aceptación de la dicotomía normal-anormal, los principios generales de la aprendizaje y la conducta social, desarrollados sobre la base de estudios experimentales de laboratorio, se han ignorado casi por completo en los textos de psicopatología, y, por ello, apenas han tenido impacto sobre la teorización en este área. En la última década, los estudios experimentales controlados –sobre todo en los campos de psicología social y evolutiva- han acumulado una gran cantidad de datos empíricos importantes para las teorías y problemas de la psicopatología y la modificación de la conducta. En la actualidad disponemos de datos sobre la adquisición, inhibición y desinhibición de las respuestas en las situaciones sociales; el

conflicto, la frustración y las reacciones de *stress*; el aprendizaje por evitación y retirada; la adquisición y mantenimiento de la conducta agresiva dependiente; el desarrollo del autocontrol y de las reacciones a la trasgresión; los correlatos de la personalidad con la capacidad de condicionar y de persuasión; los procesos de conformidad, desviación y aceptación del grupo; y los procedimientos de modificación y control del comportamiento deducidos experimentalmente. En términos generales, estos estudios de laboratorio ofrecen reacciones notablemente precisas y consistentes que periten una reformulación de los principios de aprendizaje social que ahora se pueden aplicar a la comprensión y modificación de las pautas desviadas de conducta.

Método de investigación

Al desarrollar los principios de aprendizaje social, el investigador intenta identificar las co-variaciones entre los fenómenos antecedentes manipulables las variables consecuentes de respuesta. Pero, en muchos casos, las variables antecedentes no pueden manipularse fácilmente ni en la vida real ni en las situaciones de laboratorio, limitación especialmente cierta en la investigación sobre las formas atípicas de las respuestas sociales o sobre su intensidad. En primer lugar, las consideraciones éticas impiden las manipulaciones de la vida real que pudieran dar como resultado una conducta muy desviada. En segundo lugar, las pautas de respuesta desviada, llamativas desde el punto de vista social –por ejemplo, las pautas generalizadas de agresión y de retracción-, resultan de la interacción de diversas variables de instrucción infantil que serían difíciles de producir mediante procedimientos experimentales. Los efectos de interacción se deben tanto a la complejidad de las respuestas sociales de cada agente de socialización como al número de los que toman parte en la conformación de la conducta de un niño. En estas circunstancias, a veces es preferible comenzar con trabajos de campo de naturaleza esencialmente correlacional. Estos estudios dan lugar con frecuencia a la hipótesis sobre las relaciones entre antecedentes y consecuentes, que luego pueden probarse en las situaciones de laboratorio controladas con mayor rigor, para determinar si las co-variaciones representan, de hecho, relaciones causales.

Las co-variaciones entre dos clases de fenómenos, de las que una se considera antecedente de la otra, pueden estar en función de modificaciones en algunas variables sin identificar. Por ejemplo, la preferencia de los padres por formas psíquicas, no agresivas, de disciplina se considera con frecuencia como antecedente de la culpabilidad en los niños. Pero una desorientación no agresiva muy moralista en el adre puede tanto inhibírsele de utilizar métodos de disciplina agresivos desde el punto de vista físico y verbal (limitando así la gama de técnicas a su disposición) como, al tiempo, a través del modelado, producir culpabilidad en sus hijos.

En otros casos, los vínculos causales pueden ser más remotos todavía. Los padres exigentes y agresivos suelen estimular a sus hijos a que adopten una orientación similar a la suya propia como medio para salir adelante en la vida y les premia la conducta agresiva y exigente, sobre todo en las interacciones sociales fuera del hogar. Estos padres también tienden a exigir de su esposa mucho tiempo y atención, con lo que la obligan a reducir el tiempo y atención que les dedica a sus hijos. En estos casos, la frustración materna por la dependencia se asociaría con orientaciones agresivas en los niños, pero sería un error sacar la conclusión de que la primera es un antecedente de la segunda.

Aunque el enfoque de campo tiene la ventaja de que permite observar la influencia simultánea de un gran número de variables interactuantes de instrucción social, muchas veces es difícil, si no imposible, identificar los efectos cruciales de interacción. Siempre hay el peligro de que el investigador que se atiene sólo a estudios de campo concluya, equivocadamente, que uno u otro de los factores causales es un antecedente necesario o suficiente del fenómeno a investigar. Además, muchas veces es difícil determinar la dirección de las relaciones que se establecen en los estudios de campo. Se ha descubierto que el grado de rechazo por parte de los padres y la gravedad del carácter asocial de la conducta del niño co-varían; pero no se puede sacar la conclusión de que la variable paterna sea el antecedente, puesto que es probable que los niños que se encuentran con serios problemas con las autoridades sean rechazados por los padres por esta razón.

El enfoque experimental de laboratorio tiene la ventaja de que, si los experimentos están bien hechos, <<da lugar a proposiciones de causa y efecto, relativamente precisas y muy poco ambiguas>> (Bijou y Baer, 1960, p. 141). Los estudios de laboratorio permiten mantener constantes algunas variables mientras e manipulan otras, con lo que proporcionan ciertos índices de la importancia relativa de las variables que no pueden aislarse en las situaciones de la vida real. Pero las limitaciones impuestas a los psicólogos interesados por las secuencias de aprendizaje social en niños les impiden con frecuencia obtener muchas de las ventajas que se vinculan normalmente con el empleo de métodos experimentales. En primer lugar, las manipulaciones experimentales de los fenómenos de estimulación pueden cubrir sólo una pequeña parte de lo que se encuentran en las situaciones de la vida real, normalmente sólo aquellas que están en el polo débil del continuo de estimulación. Por ejemplo, la producción experimental de <<ansiedad>> mediante la utilización de estímulos aversivos se realiza normalmente mediante métodos que se supone que no tendrán *efectos adversos* sobre el niño. Un psicólogo infantil que quiera estudiar los efectos del castigo no puede intentar reproducir la gama total de castigos que se les administran en situaciones de la vida real a la mayoría de los niños. Por el contrario, en algunos experimentos con animales, la gravedad y amplitud de los castigos administrados sobrepasan los que el animal suele encontrar en sus ambientes

naturales (Azrin, 1959, 1960), como ocurre con los procedimientos de las ciencias naturales, en que se puede someter a las sustancias a condiciones de laboratorio mucho más severas que las condiciones naturales cuyos efectos sobre ellas se van a predecir.

Muchas veces se desestiman las implicaciones de los resultados de los estudios experimentales de la conducta social, diciendo que la artificialidad de las manipulaciones de laboratorio impide a generalización a las situaciones de la vida real. Esta actitud refleja una falsa concepción de cómo progresa el conocimiento. En realidad, los experimentos no se diseñan ara reproducir los fenómenos de estimulación que se dan en las situaciones de la vida real; y si lo fueran, serían superfluos. Consideremos cómo podría estudiar un científico los efectos de la lesión cerebral sobre la conducta: en la vida real pueden darse lesiones como resultado de una amplia gama de circunstancias adversas, tales como accidentes de automóvil, caída de objetos o como subproducto de una enfermedad. Las lesiones cerebrales que proporciona la naturaleza varían considerablemente en cuanto a su grado y localización, con lo que se le hace difícil al investigador hacer afirmaciones seguras sobre sus efectos en la conducta. El conocimiento avanzaría con más rapidez si, en lugar de esperar a que surgieran las lesiones, el investigador las produjese <<artificialmente>> mediante operaciones quirúrgicas, variando de forma sistemática el lugar y la extensión de la lesión. No será lógico que intentase reproducir los fenómenos traumáticos de estimulación que se dan en la naturaleza (por ejemplo, golpeando en la cabeza a sus sujetos o infectándoles con sífilis y esperando a que se desarrollase una paresia). Naturalmente, hay consideraciones morales que impiden provocar experimentalmente una lesión cerebral en sujetos humanos; por ello, los experimentadores se ven obligados a restringir sus estudios de laboratorio a los organismos infrahumanos, en los que realizan operaciones controladas: si intentasen reproducir, de hecho, los sucesos traumáticos que sufren los animales en la naturaleza, no harían ninguna contribución sustancial al conocimiento.

Aunque el experimento de laboratorio no se diseña para reproducir los fenómenos de estimulación de la vida real, la extrapolación de sus resultados a las situaciones cotidianas sólo está justificada cuando la manipulación experimental abarca los elementos de estimulación que parecen ser esenciales para producir el efecto de la vida real. Por ejemplo: si el experimentador está interesado en el proceso de socialización y quiere probar una hipótesis sobre el efecto de las interacciones familiares, sus bases de extrapolación serán más firmes si crea experimentalmente un simulacro de la familia nuclear (en que un hombre y nana mujer adultos servirán como figuras materna y paterna), en vez de limitarse a observar las respuestas del niño ante muñecos que hace de padre y madre. En el primer caso, puede variar sistemáticamente la conducta de los <<padres>> experimentales y observar sus efectos sobre los sujetos infantiles.

De igual modo, para formular principios de aprendizaje social, las variables dependientes deberán coincidir con las respuestas sociales sobre las que el experimentador quiere hacer afirmaciones. Por ejemplo: si se intenta establecer el papel de algún supuesto antecedente en la agresión manifiesta, es mejor registrar las respuestas del niño en una situación social controlada que permita una agresión interpersonal, en vez de obtener una medida basada en una situación imaginaria. Por desgracia, los elementos relevantes de la estimulación social suelen descuidarse en la experimentación infantil y las variables dependientes son respuestas que sólo son simulacros atenuados de las que el niño da en su vida diaria.

Como hay razones éticas y prácticas que impiden reproducir en el ambiente de laboratorio las situaciones que se dan en la vida real, los estudios experimentales no podrán proporcionar por sí solos los datos para una ciencia adecuada del aprendizaje social. Así que los estudios naturalistas y longitudinales, basados en la teoría, son auxiliares indispensables de los métodos de laboratorio. Por ello, es importante buscar en la naturaleza condiciones en las que están presentes determinadas variables de estimulación y de respuesta y otras en las que están ausentes y observar cómo co-varían. Idealmente, una aproximación conjunta a los problemas de desarrollo social incluiría tanto estudios de campo como de laboratorio, y los últimos estarían diseñados de tal forma que reprodujesen lo más aproximadamente posible los estudios y respuestas sociales que se dan en las situaciones de la vida real. En algunos aspectos, no serán directamente comparables los resultados obtenidos de los estudios de laboratorio y los de campo. Pero los resultados positivos producidos por los estudios de laboratorio podrán servir para aumentar la confianza en las conclusiones inferidas de los estudios de campo, y con frecuencia sacarán a la luz importantes efectos centrales y de interacción, cuya naturaleza precisa no se puede determinar a partir de los datos de campo. Pero hay que advertir los resultados negativos obtenidos en los estudios de laboratorio a veces reflejan simplemente la debilidad de las manipulaciones experimentales y su carácter limitado, o la impropiedad de las variables de respuesta

Este libro se centra en una serie de estudios experimentales de laboratorio y de campo, los cuales proporcionan apoyo empírico a un conjunto de principios de aprendizaje social que dan cuenta del desarrollo y la modificación de la conducta social y desviada. Aunque los autores y sus colaboradores llevaron a cabo muchos de estos estudios durante los últimos cinco años, la mayor parte de las pruebas en apoyo de los principios que hemos desarrollado en los capítulos siguientes se basan inevitablemente, en cuyos resultados a veces nos hemos apoyado totalmente. Las técnicas de investigación utilizadas en esos estudios son demasiado heterogéneas como para resumirlas y, por ello, se describirán brevemente en los contextos en que se presentan los resultados.

RESUMEN

Los intentos previos de conceptualizar los fenómenos sociales, incluyendo las pautas desviadas de respuesta, según el sistema de las modernas teorías del aprendizaje, se han atenido, hablando en términos generales, a una gama limitada de principios de teoría del aprendizaje que en gran parte se han desarrollado y probado sobre la base de estudios de sujetos animales de sujetos humanos en situaciones unipersonales. Por su descuido de las variables sociales, estos intentos han sido particularmente ineficaces para explicar la adquisición de respuestas sociales nuevas. Además, la mayoría de los exponentes de los enfoques en términos de teoría del aprendizaje de la conducta social y antisocial han aceptado tácitamente los principios y conceptos básicos de los modelos psicodinámicos y se han limitado a traducirlos en términos más familiares y aceptables para el teórico del aprendizaje. En este libro intentamos ampliar y modificar los principios existentes de teoría del aprendizaje y señalar principios adicionales, para explicar más adecuadamente el desarrollo y al modificación de las respuestas sociales humanas. Demás, intentamos evitar toda aceptación acrítica de los principios psicodinámicos, y reexaminamos, tanto en este capítulo como a lo largo de todo el libro, varios de los <<mecanismos>> psicológicos que propugnan las teorías psicodinámicas a la luz del conjunto de principios tentativos de aprendizaje social que proponemos como punto de partida para un enfoque teórico más adecuado del desarrollo social y de la psicoterapia.

Nuestros principios de aprendizaje social intentan explicar la conducta desviada en términos de clases de fenómenos que parecen tener la misma importancia para el establecimiento de pautas no desviada de respuesta. Este enfoque da por supuesto que la distinción entre conducta desviada y no desviada representa un juicio de valor, y que este tipo de juicios categóricos de valor, aunque importantes para determinar las decisiones y las acciones de los agentes de control social, apenas tienen significación teórica. Por consiguiente, en los capítulos siguientes intentaremos explicar el desarrollo e todo tipo de conducta social en términos de fenómenos antecedentes de estimulación social, tales como las características de comportamiento de los modelos sociales, a los que el niño ha estado expuesto; las contingencias de refuerzo de su historia de aprendizaje y los métodos de instrucción que se han utilizado para desarrollar y modificar su conducta social. Aunque no negamos a importancia de las variables constitucionales en el desarrollo de la personalidad, No intentamos examinar con detalle su papel; en realidad, somos de la opinión de que es más fructífero por ahora el estudio de las influencias del aprendizaje social.

En gran parte de la investigación sobre los determinantes de las pautas de personalidad se mezclan juicios subjetivos de valor (sobre lo que constituye conducta <normal>> o <<anormal>>) y conceptualizaciones de la estructura de la personalidad

basadas en categorías diagnosticas psiquiátricas. Como consecuencia, las variables dependientes de las investigaciones suelen definirse en términos de juicios categóricos sobre estados o condiciones internas hipotéticas, como <<perturbación emocional>>, <<anormalidad>>, <<enfermedad mental>> u otras designaciones descriptivas que con frecuencia abarcan fenómenos de conducta relativamente heterogéneos. Para identificar los antecedentes y correlatos de las pautas de respuesta socialmente desviadas, el investigador debe primero seleccionar un conjunto de variables de respuesta definidas objetivamente. En la búsqueda de los antecedentes de instrucción social de estas pautas de respuesta puede elegirse una de estas dos estrategias generales de investigación: el primer tipo de enfoque supone estudiar las co-variaciones entre variables de estímulo y de respuesta tal como se dan en situaciones naturales. Los estudios de campo cuidadosamente diseñados y fundamentados en una teoría tienen la ventaja de que permiten observar una amplia gama de fenómenos de estimulación que no pueden reproducirse con facilidad en las situaciones de laboratorio, por consideraciones éticas o prácticas. Los estudios de campo también permiten determinar la influencia simultánea de un gran número de variables de instrucción social que serían difíciles de manipular simultáneamente por procedimientos experimentales. Pero muchas veces es difícil saber si la co-variación entre dos clases de fenómenos observados en los estudios de campo representan de hecho una relación causal, puesto que ambas clases de fenómenos pueden estar en función de los cambios en otra variable, o grupo de ellas, sin identificar. Además, a veces es difícil determinar la dirección de las relaciones causales que se establecen en las investigaciones de campo. El enfoque experimental de laboratorio, por otra parte, permite una manipulación precisa de las variables de estimulación y observaciones controladas de las modificaciones que se dan en los fenómenos comportamentales dependientes. Así que a experimentación de laboratorio permite hacer afirmaciones relativamente precisas sobre relaciones causales.

Una aproximación conjunta al problema de identificar los determinantes de la conducta social y desviada combinará los enfoques de campo y los de laboratorio, cuyos resultados, sin embargo, no serán resultados experimentales que no confirman las hipótesis nacidas de los estudios de campo pueden reflejar, sobre todo, la impropiedad de las variables de estímulo o respuesta observadas en condiciones de laboratorio, o lo limitado de su campo. Además, la extrapolación de los resultados de laboratorio a las situaciones sociales cotidianas sólo se justifica cuando la manipulación experimental abarca los elementos de estimulación social que parecen ser esenciales para producir el efecto de la vida real. Por estas razones, es conveniente diseñar los estudios de laboratorio de tal forma que reproduzcan, lo más aproximadamente posible, los estímulos y respuestas sociales que se dan en las situaciones de la vida real, sobre las que el experimentador quiere formular proporciones causales. Pero esto no implica que los experimentos de laboratorio deban diseñarse para reproducir *in toto* las situaciones de la vida real, si lo fuesen, el experimentador abandonaría

necesariamente la estrategia científica fundamental de manipular sistemáticamente una o más variables mientras mantiene constantes las demás, con lo que perdería la posibilidad de establecer relaciones precisas de causa-efecto.

En los dos próximos capítulos de este libro, nos centramos en el papel que juega la imitación y las pautas de refuerzo en el desarrollo de modos de conducta socialmente aceptables y socialmente censurados. Dedicaremos el capítulo 4 a una consideración detallada sobre cómo se adquiere y mantiene el autocontrol, ya que, tanto la estabilidad de las pautas de comportamiento como el mantenimiento del control social, dependen mucho del ejercicio de respuestas habituales de autorrecompensa y autocastigo, por parte de los miembros individuales de la sociedad; ciertamente, nuestro punto de vista es el de que una explicación detallada del aprendizaje de autocontrol es crucial para toda teoría del desarrollo de la personalidad y para la comprensión de fenómenos psicopatológicos. Finamente, en el capítulo 5 intentamos resumir los procedimientos que se pueden emplear para modificar la conducta.

Se hará evidente al lector que diferimos de las teorías psicodinámicas tradicionales tanto en nuestra elección de conceptos explicativos como en la de los procedimientos que recomendamos ara modificar la conducta. Aunque nuestros conceptos son más cercanos a los que emplean las explicaciones previas del desarrollo de la personalidad en términos de teoría del aprendizaje, nuestra acentuación de los aspectos sociales del aprendizaje constituye, creemos, una aportación sustancial a los enfoques usuales del aprendizaje.

Capítulo 2

EL PAPEL DE LA IMITACIÒN

La imitación juega un papel importante en la adquisición de la conducta desviada de la adaptada. Al observar la conducta de los demás y as consecuencias de sus respuestas, el observador puede aprender respuestas nuevas o variar las características de las jerarquías de respuestas previas, sin ejecutar por si mismos ninguno respuesta manifiesta ni recibir ningún refuerzo directo. En algunos casos, el observador puede aprender, de hecho, tanto como el ejecutante (McBrearty, Martson y Kanfer, 1961).

La preponderancia del aprendizaje por imitación

Aunque la observación informal evidencia que en todas las culturas se utilizan modelos para promover la adquisición de pautas de comportamiento sancionadas por la sociedad, en las explicaciones antropológicas del proceso de socialización en otras sociedades es donde se manifiesta de forma más clara la importancia cultural del aprendizaje por observación. Hasta el punto de que en muchos lenguajes la <<palabra 'enseñar' es la misma que la de la palabra 'mostrar', y las sinonimia es literal>> (Reichard, 1938, p. 471).

La explicación que da Nash (1958) de la instrucción social de los niños en una subcultura cantelense de Guatemala se pone de manifiesto cómo la compleja conducta propia del rol adulto puede adquirirse casi por completo mediante imitación. A las niñas cantelenses les dan una jarra de agua, una escoba y una muela, que son versiones en miniatura de las que utiliza su madre. Observando e imitando constantemente las actividades domésticas de su madre, que no les proporciona apenas ninguna instrucción directa, las niñas adquieren pronto el repertorio de respuestas propias de su sexo. Del mismo modo, los niños pequeños cantelenses acompañan a su padre cuando se dedica a las actividades propias de su ocupación y reproducen sus actos con ayuda de versiones en pequeño de los utensilios de los adultos.

Los padres norteamericanos no les proporcionan replicas en miniatura y que funcionen de los complicados utensilios que suelen emplearse en los hogares, ya que esas replicas serían prohibitivamente caras, se estropearían con facilidad y serian peligrosas para las niñas. Pero, muchas veces, les suministran diversos tipos de juguetes –vajillas, muñecos con canastilla de recién nacido, utensilios de cocina y otros artículos del hogar en miniatura- que fomentan la conducta imitativa del rol adulto.

En nuestra cultura, los juguetes de los niños varones no tienen quizá una relación tan directa con las actividades adultas propias de su sexo (quizá porque en las familias de clase media las actividades del varón son de naturaleza relativamente abstracta); pero aun así, los niños suelen jugar con construcciones y artefactos mecánicos que se relacionan con los roles ocupacionales del varón. Al emplear juguetes que fomentan la imitación de los adultos, los niños suelen reproducir no sólo las formas de comportamiento propias del rol adulto, sino también las pautas de respuesta características o idiosincráticas de sus padres, como las actitudes, maneras, gestos, e incluso inflexiones de la voz que aquéllos nunca han intentado enseñarles directamente. Como indica con la mayor claridad el ejemplo tomado de la sociedad cantelense, los niños suelen adquirir, en el curso de la representación imitativa de un rol, varias clases de respuestas interrelacionadas *in toto*, sin seguir aparentemente un proceso gradual y laborioso de diferenciación extinción de respuestas ni requerir un largo período de instrucción por discriminación.

El aprendizaje imitativo no se limita a la adopción de roles vocacionales y ocupacionales propios del sexo. En Lesu se permite a los niños observar todos los aspectos de la vida adulta (Powermaker, 1933). Además de acompañar a los adultos cuando efectúan sus tareas vocacionales, están presentes en todas sus reuniones sociales, escuchan sus conversaciones y presencian actividades que en otras culturas se les ocultarían a los niños: Les permiten escuchar historias obscenas y escandalosas y chismorreos sobre la vida sexual de los miembros de la comunidad, y observar la conducta sexual de los adultos, que pueden luego intimar libremente. De igual modo, los navajos extienden la instrucción positiva por imitación incluso a los actos de eliminación: <<La madre o una hermana mayor salen con el pequeño cuando va a defecar y le dicen que imite su posición y sus acciones>> (Leighton y Kluckhohhn, 1947, p. 35).

Así como en muchas culturas, <<los niños no hacen lo que los adultos les *dicen q*ue hagan, sino más bien lo que les *ven hacer*>> (Reichard, 1938, p. 471). Aunque es evidente que en la sociedad norteamericana gran parte del aprendizaje se nutre aún de la presentación de modelos de la vida real, con los avances de la tecnología y de los medios escritos y audiovisuales se concede cada vez más confianza al uso de modelos simbólicos.

Los modelos simbólicos pueden presentarse mediante instrucciones orales o escritas, plásticamente o por combinación de dispositivos orales o plásticos. Un medio de provisión de modelos simbólicos que predomina ampliamente lo constituyen las instrucciones verbales que describen las respuestas correctas y su orden de sucesión. Sin la guía de manuales e instrucciones, los miembros de las sociedades de tecnología avanzada se verían obligados a emplearse en una experimentación por ensayo y error muy aburrida y con frecuencia azarosa.

Los modelos plásticos se distribuyen en las películas, la televisión y otras exhibiciones audiovisuales y o suelen acompañarse de instrucciones directas al observador de hecho, los medios audiovisuales de masas ejercen, hoy por hoy, una gran influencia en las pautas de conducta social. Como la mayoría de los jóvenes pasan mucho tiempo expuestos a modelos plásticos, sobre todo a través de la televisión (Himmelweit, Oppenheim y Vince, 1958; Schramm, Lyle y Parker, 1961), estos modelos juegan un papel fundamental en al conformación de la conducta y la modificación de las normas sociales, con lo que ejercen gran influjo sobre la conducta de os niños y adolescentes. Por ello, los padres corren el peligro de perder parte de su influencia como modelos, y muchas veces tienen a preocupación de controlar la televisión que ven sus hijos.

Por otra parte, la tasa y el nivel de aprendizaje darían en función del tipo de presentación del modelo, ya que una acción real puede proporcionar señales mucho más relevantes y claras que las que se transmiten por descripción verbal. Por ello, las instrucciones de los padres a los hijos sobre cómo tienen que potarse influyen quizá mucho menos en su conducta social que los medios de comunicación audiovisual de masas, a menos que los padres exhiban, como modelos, una conducta en consonancia con las instrucciones que dan.

En la literatura educativa se presta mucha atención al uso por parte de los padres de *modelos ejemplares*, que se le pueden presentar al niño mediante descripción verbal, plásticamente o, si el niño ya conoce la conducta del modelo, simplemente haciendo referencia a él o a una o más de sus características. Los padres pueden emplear una amplia gama de modelos: desde los héroes nacionales o villanos a miembros de la familia inmediata del niño o de su vecindad. Los modelos ejemplares pueden ser positivos, como cuando los padres ponen de ejemplo de comportamiento para su hijo a otro niño o a un adulto, o negativo, en este caso los padres elijen determinada persona como ejemplo de conducta, actitudes o atributos indeseables, señalando con frecuencia sus consecuencias para le modelo, y exhortando al niño a no seguir sus huellas. El problema con el modelo negativo es que, al intentar disuadir a sus hijos de que actúen de forma socialmente indeseable, los padres tienen que subrayar y detallar muchas veces la conducta desviada, que de otra forma apenas hubiera recibido tención por arte de sus niños.

Los modelos ejemplares suelen reflejar *normas sociales*, y de esta forma sirven para describir o mostrar, con diversos grados de detalle la conducta apropiada ante determinadas situaciones de estimulación. En las investigaciones de los psicólogos sociales (Berg y Bass, 1961; Biderman y Zimmer, 1961) aparece abundante documentación sobre la eficacia de los modelos narrativos en el modelado y control de la conducta, pero se han hecho pocos intentos sistemáticos de relacionar los conceptos y principios que guían la psicología social experimental con los de la teoría

actual del aprendizaje. La interpretación de las influencias normativas como tipo especial de modelado puede ayudar de hecho a salvar el vacío que hay entre el entramado conceptual que propugnan los psicólogos sociales experimentales y el que predomina entre los teóricos del aprendizaje.

Sigue ignorándose mucho la importancia de lso agentes sociales como *origen de pautas de conducta*, a pesar de que la observación informal y la experimentación del laboratorio ponen de manifiesto que el proporcionar modelos reales o simbólicos es un procedimiento muy eficaz para transmitir y controlar la conducta. Este abandono relativo de los *aspectos sociales* del proceso del aprendizaje no se puede atribuir de todo a la limitación a organismos infrahumanos de la mayor parte de la experimentación sobre aprendizaje. Numerosos estudios, que se extienden a lo largo de los últimos treinta años, revelan que en las especies subhumanas se da aprendizaje por imitación, y que tanto en los primates (Crawford y Spence, 1939; Warden, Fjeld y Koch, 1940; Warden y Jackson, 1935) como en animales de orden iinferior (Bayroff y Lard, 1944; Church, 1957; Herbert y Harsh, 1944), la provisión de modelos apropiados puede facilitar mucho la adquisición de pautas de conducta. Los primeros fracasos e demostrar que hay aprendizaje por imitación en los animales (por ejemplo, Thorndike, 1898; Watson, 1908) se debieron, al parecer, a que se seleccionaron tareas demasiado difíciles ara los animales en cuestión, a que no había seguridad de que el observador atendiera a la ejecución del modelo y a que era inadecuado el número de ensayos de demostración. Con unas condiciones favorables, os gatos, por ejemplo, aprenden con relativa rapidez problemas muy complejos al observar cómo aprenden a resolverlos otros gatos (Herbert y Harsh, 1944).

Como es lógico, las pruebas llamativas de cómo los animales, igual que los humanos, adquieren pautas nueva de conducta mediante aprendizaje por imitación provienen de las observaciones sobre chimpancés criados en familia humanas (Hayes, 1951; Hayes y Hayes, 1952*a*, 1952*b*; Kellogg y Kellogg, 1933).

> Los dos (Donald, el niño, y *Gua*, el mono) mostraban un gran interés por las máquinas de escribir, y en los meses inmediatamente anteriores cada vez que había una a su alcance se dirigían a ella y golpeaban las teclas con los dedos, demostrando en este caso una tendencia común a su manipulación. No es posible decir cuál de ellos fue el primero en exhibir esta conducta, porque la primera vez que se observo fue casi simultánea en uno y otro. *Gua* incluso limpiaba el taburete de la máquina y se sentaba de forma apropiada elegante de ella, agitando ante el teclado las dos manos a la vez. Según nuestros registros, imitaron los movimientos de un mecanógrafo a la edades de trece y quince meses, respectivamente. Por entonces, los dos habían visto a un mecanógrafo de vez en cuando durante más de cinco meses (Kellogg y Kellogg, 9133, pp. 140-141).

Hay, de hecho, bastantes descripciones de imitación entre especies y, sobre todo, de la imitación por primates de respuestas humanas. Desde luego los humanos no suelen recibir recompensas por imitar a los animales, y por ello es comprensible

que los psiquiatras de Washington se sintiesen desconcertados ante un niño de once años que se unió a una jauría de perros y de noche ladraba y corría a cuatro patas con sus amigos caninos (*Washsington Post,* 1 de noviembre 1962). Aunque ese niño no había discriminado en la selección de modelos, era muy discreto a elegir las ocasiones de portarse de forma canina: <<He tenido bastante cuidado de no corretear con perros durante el día, cuando la gente podría verme. Sólo corría con ellos por la noche en las callejuelas.>>

En las sociedades humanas, la provisión de modelos, además de acelerar el proceso de aprendizaje, se convierte, en los casos en que los errores son peligrosos o costosos, en un medio esencial de transmisión de pautas de conducta. Por ejemplo, a un adolescente no se le permite aprender a conducir por procedimientos de ensayo y error, o se le confía un arma de fuego a un recluta sin hacer una demostración de cómo se maneja.

Teorías de la imitación

El concepto de imitación tiene una larga historia en la teoría psicológica, que se remonta a Lloyd Mogan (1896), Tarde (1903) y McDougall (1908), que consideraban la capacidad de imitar como un proceso o propensión innata, instintiva o constitucional. A medida que se desprestigiaba la doctrina de instinto, varios psicólogos, especialmente Humphrey (1921) y Allport (1924), intentaron explicar la conducta imitativa en términos de los principios de condicionamiento pavloviano. Al tratar del aprendizaje del lenguaje, por ejemplo, Allport señala que el niño efectúa sus primeras aproximaciones a la palabra humana en el curso del balbuceo (que se sustenta a sí mismo en calidad de un acto reflejo condicionado) y que estas aproximaciones provocan en los adultos, que perciben la expresión del niño como socialmente significativa, el sonido de la palabra a que se aproxima la vocalización del niño, junto con la demostración (al menos en algunas ocasiones) del acto u objeto al que se refiere esta palabra. Como resultado, el niño se condiciona .por condicionamiento clásico- a emitir la palabra cuando se a oye al adulto o cuando aparece en su medio el objeto o acontecimiento clásico de unas actividades manifiestas o de unas emociones con los estímulos sociales con los que previamente se han asociado.

Holt (1931) brinda un análisis del aprendizaje por imitación que es similar en muchos aspectos al de Allport. Observa que cuando un adulto copia un movimiento de un niño, éste tiende a repetir este movimiento, y que la secuencia puede continuarse una y otra vez, con lo que la respuesta imitativa del niño se hace cada vez más espontanea. Añade Holt que si, durante esta secuencia de interacción, el adulto da una respuesta nueva para el niño éste la copiará (pp. 117-119).

Este ejemplo de Holt revela una de las debilidades fundamentales de las teorías de la imitación en términos en condicionamiento clásico: su fracaso en el intento de dar una explicación satisfactoria a la emergencia de respuestas *nuevas* durante la secuencia modelo-observador. Además, las demostraciones del aprendizaje observacional en sujetos animales y humanos no suelen comenzar con la emulación por parte del modelo de una respuesta casi irrelevante del aprendiz, sino que el experimentador selecciona un modelo ya experto, o enseña al modelo frente al observador, y luego le ofrece a éste la oportunidad de emular las respuestas de aquél.

Es cierto que los pequeños inician a veces una secuencia adulto-niño, en la que aparentemente se aproximan a la conducta adulta, y que los mayores suelen responder haciendo una demostración de cómo tendría que haberse conducido, de hecho, el niño. Pero la aproximación del niño puede provenir, en muchos casos, de un aprendizaje por observación previa, aunque incompleta. A veces (aunque no siempre), tales aproximaciones se adquieren, como ha señalado Mowrer (1952) en su teoría <<autista>> del aprendizaje de lenguaje, al asociarse sonidos y movimientos adultos con las experiencias gratificantes que tiene el niño en el curso de las interacciones adulto-niño.

Las teorías del condicionamiento clásico se confían excesivamente en el concepto de arco reflejo para explicar las secuencias de conducta en las que la respuesta de una persona sirve de estímulo para provocar una segunda respuesta, más o menos igual, por parte de la misma persona o de otra. Como han observado Miller y Dollard (1941), después de establecido el arco reflejo, es difícil explicar su cese, problema que no han abordado satisfactoriamente los representantes de las teorías del condicionamiento clásico. Además, como indican los párrafos anteriores, estas teorías no han podido explicar la aparición de repuestas imitativas nuevas y violan los datos observables sobre el orden de sucesión de las respuestas en el aprendizaje por observación.

Aunque a principios de siglo se prestaba mucha atención a la imitación, al publicarse *Social Learning and Imitation* (<<Aprendizaje e imitación>>) de Miller y Dollard (1941), fue cuando el concepto se integró totalmente en el marco de la teoría de la conducta y el fenómeno de la conducta de imitación se manifestó como problema fundamental a afrontar por los teóricos del aprendizaje. En términos generales, el reto que presentaban Miller y Dollard apenas despertó respuesta entre los teóricos del aprendizaje, que, con la excepción de Mowrer, tratan la imitación sólo sumariamente o descuidan el problema completo. Por cierto que, en algunos recientes textos *standard* sobre aprendizaje (por ejemplo, Bugelski, 1956; Deese, 1952; Hilgard, 1956; Kimble, 1961), el tema de la imitación casi ni se menciona y, en algunos casos, ni siquiera se cataloga en el índice.

Aun así, la teoría de la imitación propuesta por Miller y Dollard ha tenido una gran aceptación durante los últimos veinte años. Según esta teoría, son condiciones necesarias para que se de aprendizaje por imitación que haya un sujeto motivado al que se refuerza positivamente por copiar las respuestas correctas de un modelo en una serie de respuestas de ensayo y error inicialmente azarosas aunque Miller y Dollard consideran que sus experimentos sobre el tema son demostraciones de aprendizaje por imitación, en realidad, sólo representa un tipo especial de aprendizaje de lugar por discriminación, en el que la conducta de los demás proporciona los estímulos discriminativos para respuestas que ya existen en el repertorio de conducta del sujeto. La teoría de Miller y Dollard explica adecuadamente este tipo de aprendizaje, pero no explica la aparición de la conducta de imitación en la que el observador no ejecuta las respuestas del modelo durante el proceso de adquisición ni aquella en que no se dispensan refuerzos ni a los modelos ni a los observadores. Además, hace depender el aprendizaje de que el observador efectúe algo muy parecido a una respuesta de emulación antes de adquirirla por imitación, y así impone una severa limitación a las modificaciones comportamentales que pueden atribuirse a la influencia del modelo.

Mowrer (1960 *b*) describe dos tipos de aprendizaje por imitación distintos del aprendizaje que depende de reproducción, de Miller y Dollard. En un caso, el organismo *A* da una respuesta y al tiempo gratifica al organismo *B*. como resultado, la respuesta de *A* adquiere para *B* un valor de refuerzo secundario; por ello, *B* intentareproducir la respuesta de *A* en ocasiones en que *A* no lo está efectuando. Se da por supuesto un proceso similar en la explicación que dan Whiting y Child (1953) del desarrollo de la <<identificación>>.

Mowrer también describe otra forma de imitación, que puede llamarse aprendizaje <<por empatía>> (1960 *b*, p. 115). En este caso, *A* es el que proporciona el modelo y experimenta el refuerzo. B, a su vez, <<al tiempo experimenta algunas de las consecuencias sensoriales de la conducta de *A* tal como *A* las experimenta, 'intuye' las satisfacciones o disgustos de *A*>>. La imitación de la agresión transmitida a través de las pel´ículas ilustra este proceso. El observador ve, por ejemplo, que el modelo de la pelìcula inflige daño a otros y bserva las expresiones de satisfacción comportamentales y verbales del modelo. Por eso, imita la conducta de hacer daño con la esperanza de que a èl también le brindará satisfacción esta explicación de aprendizaje vicario <<de orden superior>> sone que los estímulos correlacionados con la repuesta de modelo pueden despertar en el observador la esperanza de que èl tambièn experimentarà estñimulos analogos al actuar de forma similar a la del modelo.

La teoría de Mowrer se centra casi exclusivamente en el *feed-back* propioceptivo de valencia positiva como proceso central que interviene en el aprendizaje por imitación. Según Mowrer, la imitación sólo se da cuando al observador

le refuerzan directa o vicariamente las consecuencias sensoriales en él de las respuestas instrumentales del modelo. En consecuencia, considera que el aprendizaje por imitación es paralelo a la formación de hábitos y piensa que la única diferencia entre las dos formas de adquirir respuestas estriba en el origen de los estímulos correlacionados con la respuesta que sustentan las repuestas aprendidas. En el caso de la formación de hábitos, estos estímulos están producidos por los actos del que aprende, en el caso de la imitación por los actos del modelo; pero, en ambos casos, estos estímulos se convierten en un *feedback* propioceptivo sólo puede explicar en parte la adquisición, facilitación e inhibición de las respuestas atribuibles a la influencia del modelo. Por ejemplo, los estímulos propioceptivos que surgen de la respuesta de golpear a los padres y la de golpear a los compañeros no tienen por qué ser diferentes; no obstante, las respuestas físicamente agresivas contra los padres suelen inhibirse totalmente, mientras que la agresión física contra los compañeros se expresa con mucha más facilidad (Bandura, 1960; Bandura y Walters, 1959). Así que los estímulos propioceptivos sólo constituyen una pequeña parte de los complejos totales de estimulación que regulan la conducta social, y por ello también es necesario tener en cuenta los elementos externos de estimulación, que probablemente juegan un papel importante, como señales discriminativas.

Además, los modelos influyen sobre la conducta aun cuando no haya estímulos originados por la propia respuesta con valencia positiva o negativa. El mismo Mowrer subraya a veces el papel de las sensaciones e imágenes condicionadas que proporcionan el enlace sensomotor entre las respuestas cognitivas y las emocionales. En la mayor parte de los casos de aprendizaje observacional, estas respuestas perceptivas o en imagen son los únicos procesos de mediación importantes.

En un reciente estudio de aprendizaje programado por demostraciones filmadas, Sheffield ha subrayado el papel de las respuestas mediadoras perceptivas y simbólicas que poseen propiedades estimuladoras capaces de producir, algún tiempo después de la demostración, respuestas observables que se corresponden con aquello que se demostraba. La teoría del aprendizaje por imitación de Sheffield es congruente con la de Mowrer en varios aspectos importantes. Para los dos, este tipo de aprendizaje se basa en un principio de contigüidad e intervienen en él, al menos en arte, respuestas cognitivas o imágenes que producen estímulos esencialmente similares. Pero Sheffield no presupone nada sobre el papel de las reacciones emocionales condicionadas de mediación ni del *feedback* propioceptivo. Ello puede deberse al hecho de que Sheffield se ha circunscrito principalmente al aprendizaje de tareas perceptivo-motoras por demostraciones filmadas que no contienen estímulos muy positivos ni muy aversivos, esenciales para el condicionamiento clásico de las respuestas emocionales. La teoría de Mowrer es aplicable sobre todo en los casos en que las respuestas del modelo incurren en premios o castigos sociales.

Los datos de un experimento de Bandura (1962 *b*) indican claramente que la *adquisición* de respuestas imitativas resulta primordialmente de la contigüidad de fenómenos sensoriales, mientras que las consecuencias de la respuesta para el modelo o el observador sólo adquieren una importancia fundamental cando se ejecutan respuestas aprendidas por imitación. Unos niños observaban a un modelo fílmico que exhibía cuatro respuestas agresivas nuevas, acompañadas de verbalizaciones distintivas. En una situación del experimento al modelo se le castigaba severamente; en la segunda se le recompensaba generosamente aprobando su conducta y proporcionándole refuerzos alimenticios; mientras que en la tercera situación la respuesta no tenía consecuencias para el modelo. Durante el periodo de adquisición, los niños no ejecutaban ninguna respuesta manifiesta ni recibían ningún refuerzo directo; por ello, todo el aprendizaje conseguido sería sobre bases puramente observacionales o vicarias.

Tras a exposición se comprobó, mediante una prueba, que el refuerzo vicario diferencial había producido diversos grados de conducta imitativa. Los niños de la situación del modelo castigado efectuaron significativamente menos respuestas de imitación que los niños de los otros dos grupos. Además, los niños dieron más respuestas de imitación que las niñas, con unas diferencias especialmente notables en la situación del modelo castigado. Luego el estudio dio un paso más, en vez de detenerse donde suelen hacerlo los experimentos de aprendizaje. En los tres grupos se les ofrecieron a los niños atrayentes incentivos si reproducían las respuestas de modelo. Como se muestra en la figura 2, la introducción de incentivos positivos suprimía por completo las diferencias de ejecución que se observaron previamente, manifestándose una cantidad equivalente de aprendizaje en los niños de la situación del modelo recompensado, la del modelo castigado y sin consecuencias para la respuesta. De igual modo se redujo sustancialmente la diferencia entre los dos sexos. El hecho de que algunos niños no pudieran reproducir determinadas respuestas del modelo indica que hay otros factores que no son la estimulación sensorial, que indudablemente influyen en la adquisición de la respuesta.

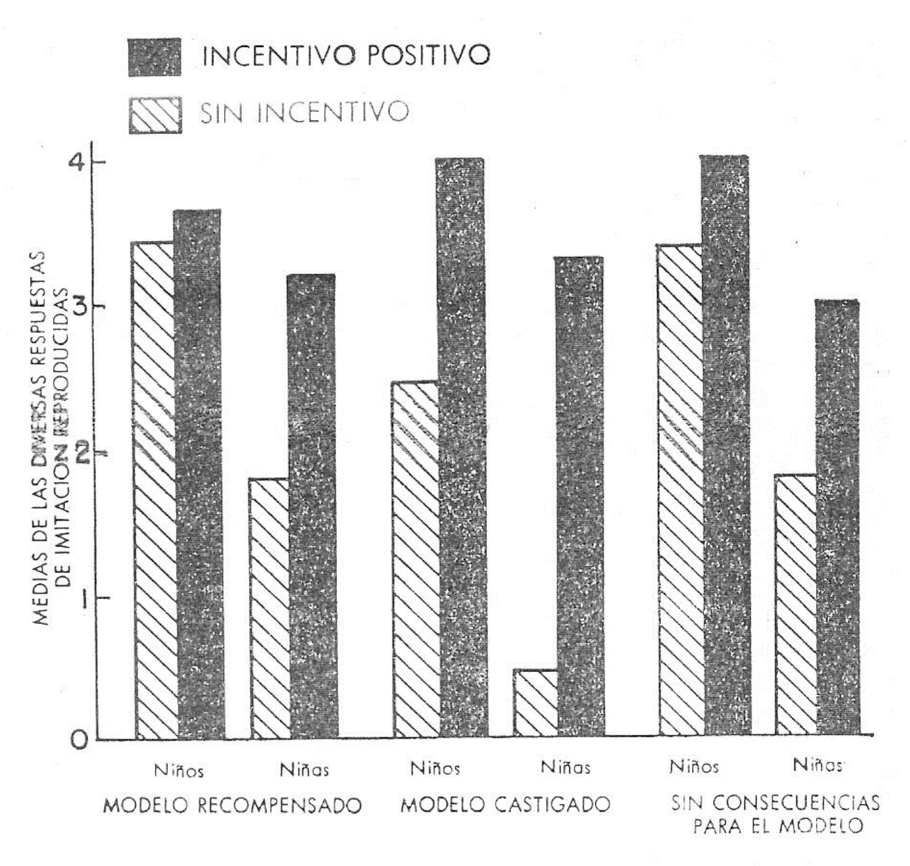


Fig. 2.—Medias de las diversas respuestas de imitación dadas por los niños en función de las consecuencias de sus respuestas del modelo y de los incentivos positivos.

Los factores motivacionales y la anticipación del refuerzo positivo o negativo aumentan o reducen la probabilidad de las respuestas de observación, que son aspecto esencial del aprendizaje por imitación. Walters (1958) ha demostrado que la atención se condiciona a aspectos selectivos de las configuraciones perceptivas, instruyó a sus sujetos, mediante refuerzo o castigo diferencia, para que atendiesen a estímulos perceptivos e unos colores determinados y no a componentes estimulares coloreados de forma diferente, aunque idénticos en todo lo demás. En un estudio subsecuente, diseñado para confirmar estos efectos del condicionamiento de la atención, Solley y Santos (según Solley y Murphy [1960) encontraron que a los niños se les podía instruir con facilidad para que dirigiesen su atención casi exclusivamente a algunos objetos de su medio a costa de otros y que, tras el entrenamiento, eran capaces de localizar más rápidamente los objetos asociados con experiencias gratificantes que los otros, igual de accesibles, pero cuya atención no se había recompensado previamente. Por otra parte, los resultados de estudios con animales (Lawrence, 1948, 1950) indican que las experiencias previas de aprendizaje se hacen más llamativas y las señales que han estado asociadas con estas experiencias mantienen esa capacidad adquirida de hacerse notar en nuevos contextos estimulares.

En un estudio de Toch y Schulte (1961) que presentaban taquistoscópicamente a sus sujetos una imagen violenta a un ojo y al otro una imagen <<neutral>> en competición con ella, ilustra cómo el entrenamiento directo de la observación selectiva puede dar como resultado un aumento de la atención a respuestas desviadas. Los estudiantes de curso avanzados de administración de policía que habían terminado un curso de tres años sobre coacción legal, decían que veían mayor violencia en las actividades que la que veían los principiantes en estos mismos estudios. El refuerzo positivo de la atención a las actividades violentas predispuso, indudablemente, a los estudiantes de cursos avanzados a responder a los aspectos agresivos de los estímulos de su medio y quizá también a enfrentarse con tácticas eficaces a la agresión en la vida real. Es lógico pensar que los niños para los que ha habido una asociación, intencionada o no, del hecho de observar modelos desviados y atender a ellos con unas consecuencias placenteras (como, por ejemplo, al recibir atención e interés por atender a la elaboración paterna de modelos negativos, o al observar en televisión escenas de violencia) responderán fácilmente ante estímulos antisociales, y así tendrán cada vez más oportunidades de aprender formas de comportarse socialmente inaceptables.

Tres efectos de la observación de modelos

En años recientes ha habido varios investigadores que han llevado a cabo estudios experimentales de laboratorio, en que se exponía a los sujetos a modelos agresivos, reales o imaginarios. Estos investigadores diferían considerablemente en cuanto a su elección de las situaciones de estimulación y la selección de variables dependientes. Sus estudios indican que la observación de la conducta de determinados modelos tiene tres efectos que son bastante diferentes entre sì, cada uno de los cuales se refleja en un incremento del número, amplitud e intensidad en las respuestas de emulación el observador. En primer lugar, el observador puede adquirir respuestas nuevas que previamente no existían en su repertorio. Con el fin de demostrar experimentalmente ese *efecto de modelado*, el modelo debe exhibir respuestas muy nuevas y el observador reproducirlas de forma sustancialmente idéntica. Segundo, la observación de modelos puede fortalecer o debilitar las respuestas inhibitorias; estos *efectos inhibitorios y desinhibitorios* aparecen en estudios en los que las respuestas provocadas existen ya en el repertorio del sujeto. Desde luego, estas respuestas no tienen por qué ser exactamente iguales a las dadas por el modelo. Tercero, es posible que la observación de un modelo provoque a veces en el observador respuestas de emulación aprendidas previamente simplemente porque la percepción de actos de un determinado tipo sirve como <<disparador>> de respuestas de la misma clase. Este *efecto de provocación* podemos distinguirlo de la desinhibición de conocemos la historia de nuestros sujetos. Pero como la clasificación de una respuesta como

desviada implica una censura social y como generalmente se considera que os niños no dan respuestas sociales censurables, a caso sea correcto suponer que la provocación de respuestas desviadas aprendidas previamente a través de la exposición a un modelo desviado es, normalmente, si no siempre, reflejo de un proceso de desinhibición.

Transmisión de respuestas nuevas

Bandura y sus colaboradores (Bandura, 1962*a*) han demostrado los efectos de modelado en una serie de experimentos. En un estudio diseñado para probar la imitación diferida de modelos desviados en ausencia de estos, Bandura, Ross y Ross (1961) expusieron a un grupo de niños de un jardín de infancia a modelos agresivos adultos y a un segundo grupo a modelos que desplegaban una conducta inhibida y no agresiva. La mitad de ls niños de cada una de estas situaciones observaban modelos de su mismo sexo, mientras que los restantes de cada grupo estaban expuestos a modelos del sexo opuesto. En el grupo del modelo agresivo, éste agredía física y verbalmente de forma inusitada a un gran muñeco de plástico inflado. Por el contrario, el grupo del modelo no agresivo observaba a un adulto que se sentaba muy tranquilamente ignorando por completo al muñeco y los instrumentos de agresión que se habían colocado en la habitación.

Bandura, Ross y Ross (1963 *a*) ampliaron sus investigaciones con el fin de comparar los efectos de modelos de la vida real, de la agresión humana filmada y la agresión en una película de dibujos animados sobe la conducta agresiva de niños en edad preescolar. Los sujetos que estaban en la situación de agresión humana filmada veían a los adultos que habían servido como modelos masculino y femenino en la situación de la vida real, representando una agresión hacia el muñeco inflado. Los niños que estaban en la situación de agresión en dibujos animados observaban a un personaje de cómic dando las mismas respuestas agresivas que daban en las otras dos situaciones los modelos humanos. Tras la exposición a los modelos se les produjo a todos os niños una moderada frustración, y luego se obtuvieron medidas de la cuantía de agresión imitativa y no imitativa que mostraban en una nueva situación en la que estaba ausente el modelo.

Los niños que observaron a los modelos agresivos ostentaron un gran número de respuestas agresivas de una fiel imitación, mientras que tales respuestas se daban rara vez en el grupo de modelo no agresivo o en el grupo de control. Además, los niños del grupo del modelo no agresivo mostraban la conducta inhibida característica de su modelo en mayor grado que los niños de control. Por añadidura, los resultados indicaban que los modelos fílmicos no son tan eficaces como los de la vida real para transmitir pautas desviadas de conducta.

En la figura 3 se presentan ilustraciones de lo precisas que fueron las reproducciones infantiles de la conducta de los modelos. Los cuadros superiores muestran al modelo femenino ejecutando cuatro respuestas agresivas nuevas; los inferiores representan a un niño y una niña reproduciendo la conducta del modelo femenino.

En las demostraciones experimentales de los efectos del modelo, la única variable independiente utilizada hasta ahora ha sido la conducta agresiva. Pero los datos antropológicos y estudios de campo indican que se pueden adquirir fácilmente otras clases de respuestas por la observación de modelos sociales. Por ejemplo, Bandura (1960) comparó las pautas de comportamiento de padres de niños muy agresivos con las de adres de niños con una inhibición muy generalizada de la conducta social, y encontró que los padres de niños inhibidos eran en general más inhibidos y controlados en su conducta que los padres de los niños agresivos, que eran relativamente expresivos y a veces impulsivos.

Parece reflejarse un efecto de modelado similar en el descubrimiento de Levin y Baldwin (1959) de que los padres socialmente retraídos tienen hijos tímidos e inhibidos cuando se les pide que hagan algo en público,

Además, Bandura (1960) probó que las diferencias en cuanto a la conducta de dependencia entre los subgrupos de niños agresivos e inhibidos se debían, al menos en parte, al aprendizaje por imitación. En primer lugar, los padres de niños agresivos (que mostraban respuestas de dependencia muy frecuentes y directas) manifestaban una dependencia de otros adultos mucho mayor que la que tenían los padres de niños generalmente inhibidos. En segundo lugar, las correlaciones entre puntuaciones de conducta paterna obtenidas de los protocolos de entrevistas y las puntuaciones de las observaciones de la conducta de los niños indicaban que loa padres que mostraban mucha dependencia en sus interacciones con otros adultos tenían hijos que exhibían una conducta de dependencia directa en las situaciones sociales. A la inversa, los padres que mostraban una inhibición generalizada de las respuestas o una inhibición especifica de las de dependencia tenían hijos que no eran por sí mismos dependientes o sólo expresaban formas atenuadas de dependencia. Estas relaciones prestan cierto apoyo a la hipótesis de que los niños moldean su propia conducta de dependencia por la de sus padres.

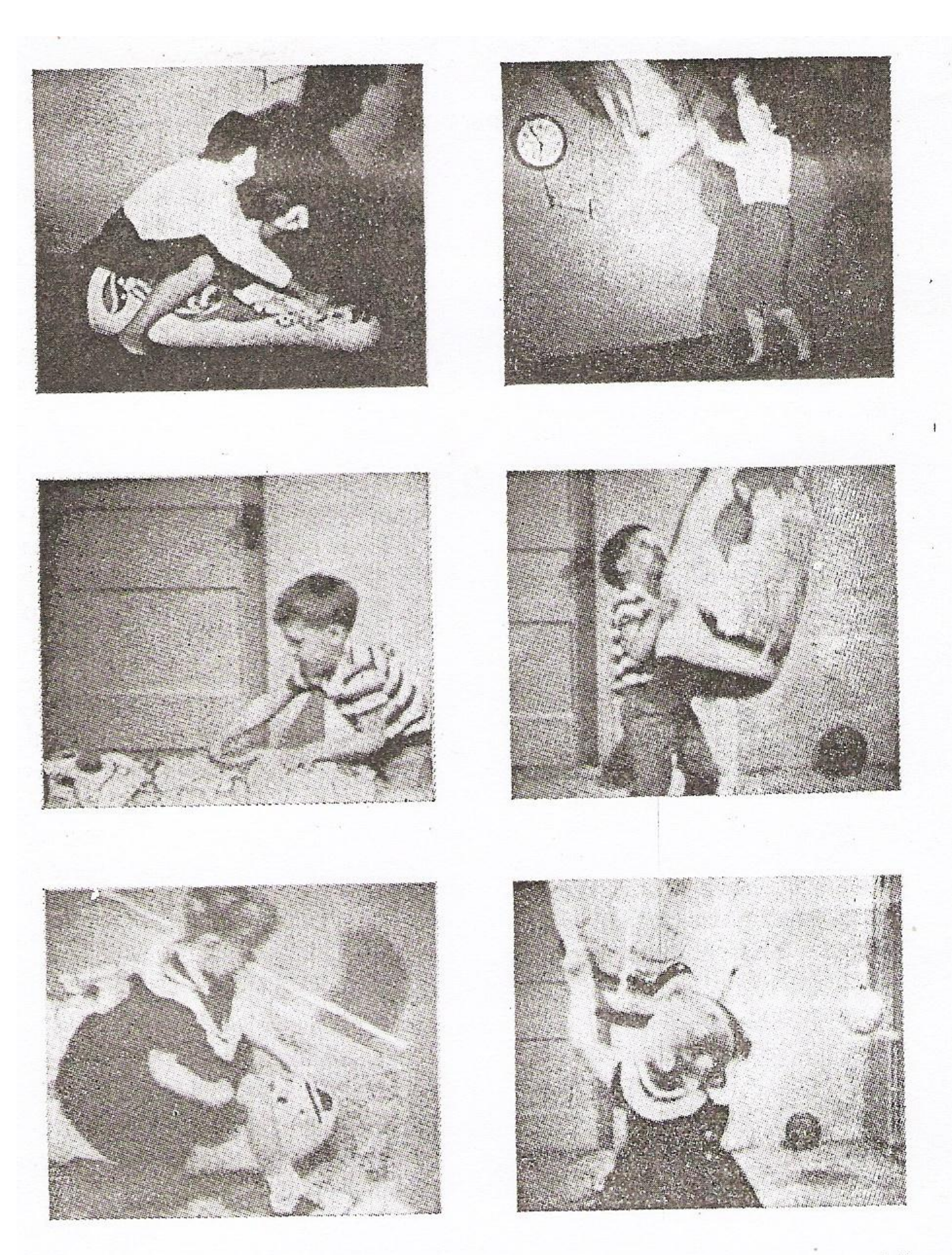
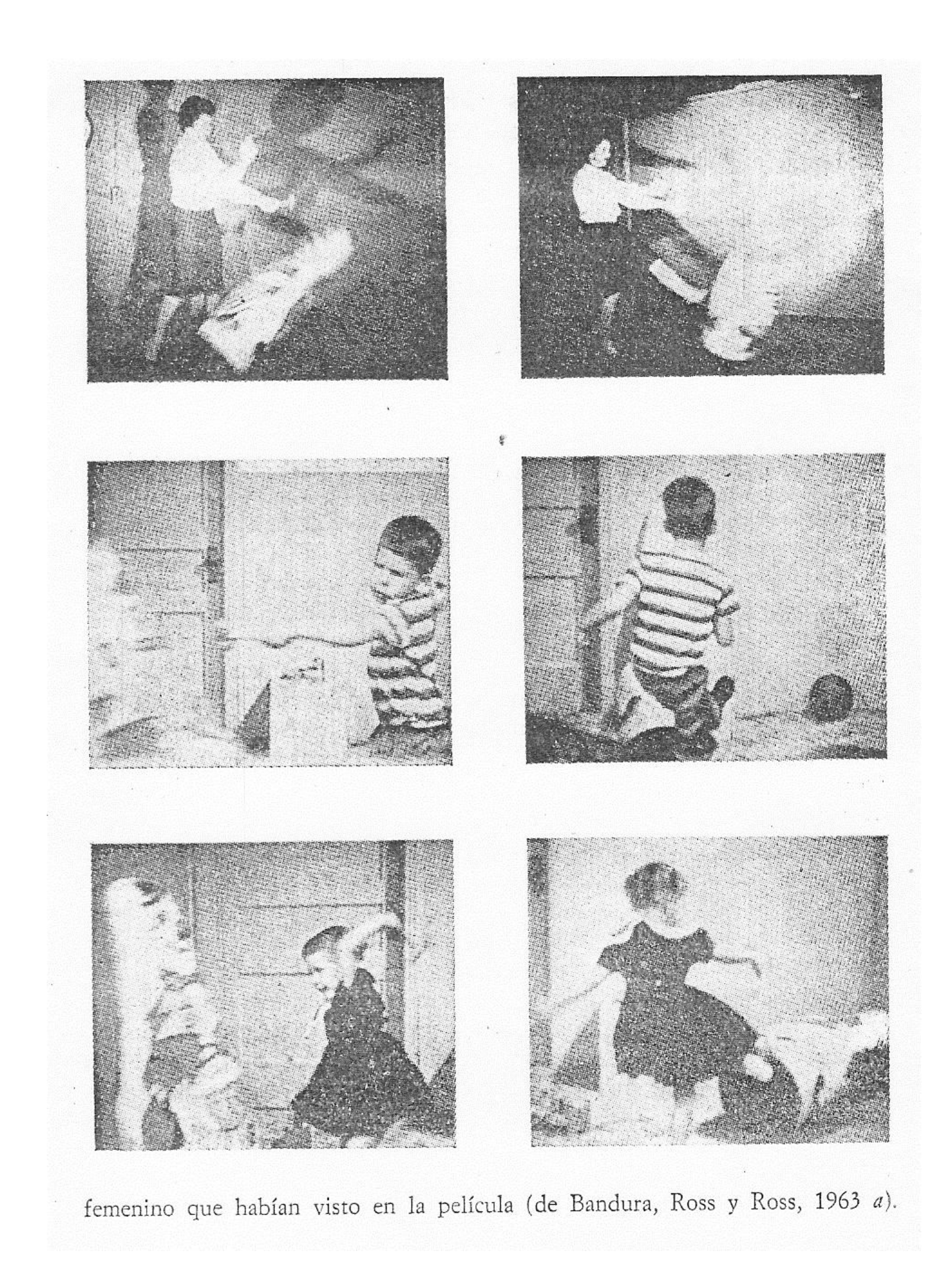


Fig. 3.—Fotografías de niños reproduciendo la conducta agresiva del modelo



femenino que habían visto en la película (de Bandura, Ross y Ross, 1963 *a*).

Basándose en datos longitudinales cuidadosamente escogidos, Kagan y Moss (1960) han demostrado que en las mujeres la conducta de dependencia pasiva es muy estable y consistente desde la infancia hasta el comienzo de la edad adulta, pero en los varones lo es mucho menos. Estos investigadores atribuyen esta diferencia, por una parte, a presiones ambientales que hacen que aumente la inhibición de la dependencia en el niño a medida que crece, y por otra, a la influencia de modelos simbólicos de los libros infantiles, que en general retratan a las niñas como pasivas y dependientes y a

los niños como independientes y aventureros (Child, Potter y Levin, 1964). Los datos de Bandura (¡960) indican que la presencia en el hogar de modelos paternos dependientes puede retardar el desarrollo normal de los varones al contrarrestar las influencias sociales que modifican de los varones al contrarrestar las influencias sociales que modifican gradualmente las respuestas de dependencia de los niños, mientras que una alta inhibición emocional en los padres puede llevar a un miedo exagerado a adoptar un papel de dependencia en las interacciones sociales, lo que puede impedir el proceso de aprendizaje social tan seriamente como la falta de desarrollo de la independencia respecto a las tareas propias del sexo. Como los cambios en las exigencias sociales son más notables en el caso de los varones, la presencia en el hogar de modelos paternos atípicos puede dificultar especialmente para los niños, el ajuste fuera del hogar.

En la sociedad norteamericana, los niños apenas tienen oportunidad de observar la conducta sexual adulta, si exceptuamos las formas más leves de estimulación sensorial, como el beso o las caricias. Así que es muy pobre la gama de conductas sexuales que el niño tienen oportunidad de observar; además, las actividades exploratorias con implicaciones sexuales –por ejemplo, la curiosidad sobre las diferencias anatómicas, el manoseo del área genital e incluso la desnudez-se desaprueban, no se nombran o se califican negativamente y se suprimen rápidamente (capítulo 3). Así que el niño tiene pocas oportunidades de toar a sus padres como modelos de conducta sexual; en realidad, los que proporcionan las limitadas oportunidades de imitación sexual, que se dan en nuestra cultura, son los medios de comunicación de masas, os chicos mayores, los compañeros los manuales de cómo se hace el amor. Por el contrario, algunas sociedades son muy tolerantes para con la conducta sexual y proporcionan a sus niños muchas oportunidades de presenciar todas las fases del acto sexual, que se complementan frecuentemente con instrucciones verbales cuidadosas y detalladas. Es estas sociedad sí se da la conducta sexual imitativa.

> Los niños pequeños seniang simulan públicamente la copulación adulta sin que se les repruebe, los chicos mayores se masturban libremente y practican juegos sexuales con niñas pequeñas, pero se les advierte que no copulen, ya que esta conducta les debilitaría. Cuando juegan en la playa los niños lesu imitan el coito adulto, y los adultos de esta sociedad lo consideran un juego natural y normal (Ford y Beach, 1951, p. 189).

Incluso en las sociedades intolerantes, los niños imitarán la conducta sexual si se les da la oportunidad de observar las respuestas sexuales adultas. Por ejemplo, las historias de jóvenes criados en viviendas congestionadas en que se restringe la vida privada de los adultos demuestran que incluso los niños bastante pequeños pueden intentar el coito con niñas de su edad, cuando observan esta actividad entre los adultos en su propio hogar o en el vecindario. Un informe sociológico reciente sobre la

vida de un distrito de un barrio bajo mejicano (Lewis, 1961) proporciona ejemplos claros de conducta sexual imitativa en dos de los niños de la familia que se estudiaba.

Aunque los padres norteamericanos no suelen practicar una conducta sexual pública que los niños pudieran aprender por imitación, transmiten a sus hijos sus propias respuestas condicionadas emocionales a los estímulos con implicaciones sexuales (Bandura y Walters, 1959; Sears, Maccoby y Levin, 11957). Por ello, es lógico que los padres muy ansiosos en materias sexuales tengan hijos muy ansiosos también, lo que se confirmó en un estudio de Bandura (1960) con niños agresivos e inhibidos. Los datos correlaciónales de este estudio indicaban que los padres con ansiedad sexual tenían hijos con culpabilidad respecto al sexo y ansiosos por relacionarse con la gente en forma dependiente. Es probable que la ansiedad respecto a sexo impida la formación de relaciones afectivas estrecha. En realidad, los padres de niños inhibidos mostraban una constelación de características presumiblemente interrelacionadas, como inhibición emocional generalizada, ansiedad sexual y respuestas de dependencia con respecto a los adultos relativamente poco frecuentes. Sus hijos mostraban, a su vez, una pauta de comportamiento parecida; en general, eran inhibidos y retraídos, manifestaban culpabilidad respecto al sexo y eran especialmente parcos en sus respuestas de dependencia a los demás. Indudablemente, esos niños habían aprendido a moldear su comportamiento conforme al de sus inhibidos padres.

La transmisión de la ansiedad sexual de padres a hijos llevará a una inhibición generalizada de las respuesta sexuales de los niños, por lo que es lógico que los hijos de padres muy ansiosos en lo sexual se masturben relativamente poco en público, que es acaso la única conducta sexual clara que los niños pueden tener fácilmente en presencia de observadores. En un estudio de campo de Bandura (1960), el análisis correlacionar indicaba que la modestia de los adres correlacionaba negativamente con el grado de masturbación en público de los niños, por lo que pudo observarse de ellos, y que, en el grupo de los niños inhibidos, la ansiedad sexual de las madres también estaba negativamente correlacionada con las actividades masturbatorias de sus hijos.

La conformación mediante modelado de las reacciones a la frustración

Es evidente que la frustración puede provocar una gran variedad de reacciones; por ejemplo, la agresión, la dependencia, el retraimiento, la somatización, la regresión, la apatía, el autismo o la conducta constructiva respecto a una tarea. Un punto de vista ampliamente aceptado es el de que la agresión es la reacción natural a la frustración, que no necesita aprenderse y que las diferencias individuales en las respuestas a la frustración son el producto de historias de refuerzo en las que las reacciones agresivas se han castigado o no se han recompensado, mientras que sean fortalecido progresivamente otros modos de respuesta, mediante un refuerzo positivo.

Aunque las pautas de refuerzo dan cuenta de algunos cambios del orden de las jerarquías de respuestas de frustración, no explican el origen de las respuestas contenidas en estas jerarquías. Con frecuencia se invoca un proceso de enfermedad como factor explicativo. Por ejemplo, una persona muestra reacciones autistas a la frustración; el que le diagnostica le clasifica como esquizofrénico y atribuye el autismo a un proceso esquizofrén6ico subyacente. Desde luego, esta <<explicación>> es completamente circular, puesto que la única evidencia del supuesto proceso subyacente es la conducta que se dice <<explicar>>. Desde el punto de vista de la teoría del aprendizaje social, los esquizofrénicos son personas que muestran ciertas respuestas características ante el *stress* y la frustración, clarificables como <<esquizoides>>, o en el caso de los niños, <<atípicas>> o <<autistas>>.

Muchas veces las pautas aprendidas de respuesta al *stress* tienen su origen en la observación de los padres y de otros modelos que suelen proporcionarle al niño, en el curso de su desarrollo, muchas oportunidades de observar sus reacciones a *stress* y de imitarlas. Por ello, cuando el niño se encuentra ante situación de *stress*, tiende a responder por imitación, en vez de entregarse a una incipiente conducta de ensayo y error. Sólo cuando el niño ha aprendido a agredir como respuesta dominante a la excitación emocional en determinadas situaciones, habrá una alta probabilidad de que manifieste reacciones agresivas ante la frustración. Por ejemplo, en los estudios antes citados, Bandura (1962 *a*) encontró que los niños que habían observado a un modelo que se comportaba agresivamente respondían a la frustración con patadas, mazazos y otras respuestas agresivas, mientras que otros niños, igual de frustrados, que habían observado al modelo no agresivo, mostraban menos agresión que el grupo control y copiaban la conducta inhibida de su modelo (figura 4).

Las observaciones de los antropólogos (Bateson, 1936; Whiting, 1941) señalan la importancia de los modelos en la transmisión cultural de las reacciones agresivas a la frustración. Los efectos de modelado también aparecen en las subculturas en las que la juventud <<delincuente>> se ajusta a las pautas hostil-agresivas dominantes en su subgrupo (Cohen, 1955; Whyte, 1937). McCord y McCord (1958), que examinaron la influencia de los modelos paternos sobre la criminalidad, proporcionan una demostración más específica del papel del modelado en la génesis de la conducta agresiva antisocial. Estos investigadores encontraron que los niños imitaban la criminalidad de su padre cuando también la madre era socialmente desviada, cuando la disciplina paterna era arbitraria o cuando los padres estaban separados. La importancia de los modelos en la génesis de la criminalidad puede ser mayor aún que lo que indica el análisis de los McCord, ya que, en algunas familias, la disciplina arbitraria y la separación suponen un efecto de conducta hostil-agresiva para el niño.

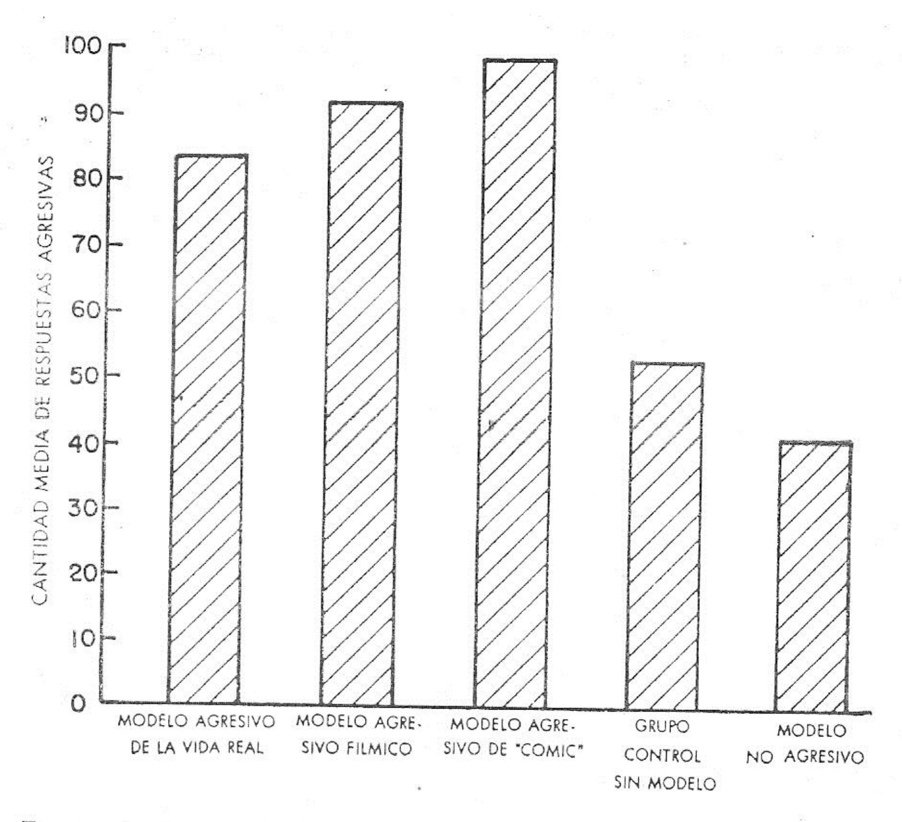


Fig. 4.—Cantidad media de reacciones agresivas de los niños del grupo control, y los expuestos a modelos agresivos e inhibidos, después de provocárseles frustración.

Bandura y Walters (1959) y Johnson y Szureck (1952) han observado que los niños de clase media imitan los aspectos asociales de la conducta paterna. Pero, normalmente los padres de la clase media sólo dan efectos de conducta físicamente agresiva en la educación de sus hijos. De hecho, cuando estos padres emplean métodos agresivos de castigo para controlar la agresión de sus hijos, su conducta como modelos pueden contravenir sus objetivos de instrucción. Por ejemplo, si un padre castiga físicamente a su hijo por haberle pegado al hijo de su vecino, lo que pretende como resultado de esta disciplina es que el niño se abstenga de pegar a los demás. Pero, junto con la pretendida disciplina, el padre proporciona un modelo de la misma conducta que está intentando inhibir en le niño. Por tanto, cuando en sus interacciones sociales posteriores el niño se sienta frustrado será más propenso a responder de forma físicamente agresiva, en lugar de estar menos predispuesto a ello.

Los padres de clase media, tanto es sus técnicas de disciplina como en sus interacciones personales, manifiestan con mucha más frecuencia otros tipos de conducta agresiva, y estas también se pueden transmitir a los niños. Bandura (1960) obtuvo la puntuación de niños agresivos e inhibidos en varias escalas relacionada con agresión, algunas de las cuales se utilizaban con propósitos de selección. Esta puntuación se correlacionó con medidas de agresión paterna, obtenidas a partir

de entrevistas. Bandura encontró que los padres que se expresaban directamente muy hostiles contra sus esposas tenían hijos con tendencia mostrar una conducta de oposición. Por otra parte, en las familias de los niños inhibidos, los hijos de aquellos padres que expresan hostilidad directa contra sus mujeres tendían a ser, en general, más agresivos. La influencia demo modelado también se reflejaba en los datos correlaciónales que implicaban la conducta de la madre. Las madres que manifestaban hostilidad indirecta, y que respondían agresivamente cuando se les hostigaba, tenían hijos relativamente agresivos, además, la inhibición de la agresión por parte de la madre se relacionaba con un índice bajo de agresión en el niño.

En los casos clínicos se nos proporcionan ejemplos de padres que muestran un comportamiento en extremo desviado, que sus hijos reproducen: de esta forma puede transmitirse un estilo total de vida. Fleck (1960) describe a un joven esquizofrénico cuya extraña conducta en el hospital era claramente paralela, con frecuencia hasta el detalle, a la pauta desviada de conducta hogareña que mostraba su padre. Éste era ostentoso y autócrata y dirigía su hogar como si fuese un mesías con sanción divina. Se recluía en su dormitorio, donde pasaba la mayor parte de su tiempo en ropa interior, leyendo literatura religiosa. El hijo era arrogante, retraído y se interesaba por las religiones místicas, <<una escena diaria típica le mostraba casi desnudo, sentado en el retrete, estudiando anotaciones que había acumulado>> (p.137).

A veces, un padre cuya conducta social no parece desviada puede proporcionar modelos desviados a sus hijos, Fleck describe a un padre bastante adaptado que había estimulado tendencias homosexuales en su hijo, eligiéndole compañeros de habitación homosexuales. Mientras que en la mayoría de las familias los padres dedican toda su atención a asegurar que sus hijos e hijas estén expuestos a modelos con un comportamiento socialmente admitido, en el caso que cita Fleck, el padre, en parte mediante la selección de modelos, se esforzaba en provocar en su hijo respuestas incestuosas y homosexuales

Se ha demostrad que los padres de hijos autistas son ellos mismos autistas en ciertos aspectos (Eisenberg, 1957). Muchas veces son obsesivos, retraídos y faltos de humor, y no consiguen dar las respuestas emocionales adecuadas a los demás. Aun en el caso de los problemas clínicos que suelen considerarse de origen constitucional se hace evidente que, a veces, el modelado juega un importante papel en el establecimiento de la disfunción; por ejemplo, Hammar (1961) advirtió que los niños que sufrían de obesidad precoz, que se continuaba en la adolescencia, tenían padres obesos preocupados por la comida y para los que comer suponía una de las mayores reacciones de frustración o *tres*.

Las pautas desviadas de respuesta pueden provenir también del modelado de reacciones en desacuerdo con la realidad por parte de los padres. Un abogado con éxito en sus estudios y en sus comienzos profesionales se dispersó en estudios

obsesivos que no le proporcionaban dinero. Durante años, su mujer y él mantuvieron ante os chicos la pretensión de que el padre era un hombre de mucho éxito, pero, inevitablemente, el fracaso de su padre se les hizo manifiesto a los hijos. El conflicto surgido en la hija de esta familia se debía sobre todo a que su madre presentaba al padre como modelo bajo una luz falsa (Lidz, Cornelison, Fleck y Terry, 1957*a*).

Este tipo de contradicción se da, hasta cierto punto, en la mayoría de las familias. El modelo que presenta el padre a sus hijos, normalmente ayudado por su esposa, casi nunca refleja fielmente sus verdaderas actitudes o su auténtica conducta. Ante sus hijos, los padres suelen presentarse a sí mismos y el uno al otro como más adaptados de lo que son y con más éxito social del que tienen. Más tarde, los niños descubren que, en términos generales, los adultos no se comportan de una forma tan adaptada y socialmente positiva como se les había hecho creer. Por ello, la mayoría de los niños experimentan el mismo tipo de conflicto que sufrieron los hijos del abogado que describíamos antes, aunque no de forma tan grave.

Otro tipo de distorsión del modelo se da cuando se desvaloriza deliberadamente el éxito y el estatus social del padre, bien por su parte o por parte de su esposa. La rápida ascensión en la escala social es uno de los orígenes de esta distorsión, que puede provocar su identificación, especialmente en sus actitudes, con los valores y costumbres de la clase baja, cuando por la educación, ingresos y área de residencia puede parecer a sus hijos que pertenece a una clase social más allá.

La ascensión rápida en la escala social puede provocar otro tipo de distorsión del modelo, similar en algunos aspectos a la supervalorización deliberada ya descrita. El padre que se ha hecho a sí mismo puede poseer, por sus elevados ingresos, los símbolos de la clase social alta, aunque por su conducta manifiesta, forma de hablar y aficiones sigue siendo una persona de la clase baja.

Siempre que se da la distorsión de un modelo, los niños aprenden a distorsionar por sí mismo. Naturalmente, pueden rechazar en gran parte a su padre como modelo, renegar del estatus social al que su padre ha inspirado. En todo caso, es probable que aquellos con quienes conviven consideren desviados algunos de sus comportamientos y actitudes.

Jacobs y Campbell (1961) han demostrado, en un estudio experimental, cómo pueden trasmitirse de generación en generación pautas específicas de comportamiento, mediante sucesión de modelos. En este experimento, unas secretas aliadas de los experimentadores establecieron una norma ficticia de grupo sobre el grado de movimiento aparente, en una situación de juicio autoquinético. Luego se sacaron del grupo, uno a uno, los modelos originales, mientras se introducían gradualmente nuevos miembros ingenuos. Estos se convertían inconscientemente en transmisores de la norma ficticia a los que eran más novatos todavía. Aunque varió

algo la norma arbitraria al pasar por los sucesivos grupos, los nuevos miembros perpetuaron vestigios de la creencia original durante cuatro o cinco generaciones, después de la desaparición total de los instructores originales. Es razonable suponer que las pautas desviadas de conducta se transmiten de forma similar en la familia, sobre todo sí sus miembros permanecen en un relativo aislamiento sociocultural.

Efectos inhibitorios y desinhibitorios

Hasta ahora la exposición se ha centrado en uno de los posibles efectos de la observación de modelos, a saber: la adquisición de respuestas que son nuevas para el observador. Pero la observación de respuestas de determinada clase también puede llevarle al observador a exteriorizar estas respuestas u otras –de la misma clase general-, cuando la conducta en cuestión ya existe en su repertorio. En los estudios descritos en la sección anterior, Bandura (1962 *a*) demostró que los niños que habían estado expuestos a modelos agresivos no solo exhibían después respuestas nuevas específicamente imitativas, son también, en comparación con los niños que habían estado expuestos a modelos no agresivos, un número relativamente elevado de respuestas agresivas que los modelos no habían mostrado en realidad y que, por tanto, no podían haber aprendido en el curso de la demostración.

En varios estudios se les ha presentado a los niños películas de dibujos animados de contenido agresivo y después se les ha comparado con grupos control en diversas situaciones de juego. En todos los casos, el grupo experimental mostraba una frecuencia relativamente alta de respuestas agresivas, como, por ejemplo, al emplear juguetes agresivos, en una situación libre (Siegel, 1956), al expresar verbalmente <<impulsos>> agresivos (Mussen y Rutherford, 1961) y al golpear un juguete mecánico (Lövaas, 1961). Lövaas les permitía a los niños jugar con uno de dos juguetes, que se podían manejar apretando una palanca. En un caso, la palanca hacía funcionar un muñeco que golpeaba; en el otro caso, hacía que una pelota entrase en una estructura parecida a una jaula. Los niños que habían visto los dibujos animados agresivos dieron una proporción mayor de respuestas a la palanca del muñeco que pegaba que los niños que habían visto la película sin contenido agresivo. Larder (1962) utilizó una técnica similar a la empleada por Lövaas, pero en la que los estímulos agresivos consistían en una historieta presentada por medio de una cinta registradora. De nuevo, la exposición al modelo agresivo simbólico tuvo como resultado un aumento de la agresividad en los niños. En todos los casos anteriores, el modelo parece haber jugado un efecto desinhibitorio, que es especialmente claro si se comparan los procedimientos de Lövaas con los que utilizaba Larder. Estos dos estudios tomados en conjunto indican que tanto un contenido agresivo presentado usualmente como uno presentado de forma verbal pueden aumentar la presencia en los observadores de determinada respuesta agresiva no verbal. Como indican los autores, algunas veces la

presentación de material agresivo pueden servir simplemente como estímulo discriminativo que señala una oportunidad de comportarse de forma agresiva sin ser castigado.

Walters y sus compañeros (Walters y Llewellyn Thomas, 1963; Walters, Llewellyn Thomas y Acker, 1962) han demostrado que el efecto desinhibitorio de la exposición a modelos agresivos no se limita a los niños. Se pedía a los sujetos que participasen en un estudio sobre el recuerdo de sucesos presenciados, procedimiento que justificaba la presentación de material fílmico. A su llegada al laboratorio se les pedía, además, que ayudasen al experimentador en un estudio sobre los efectos del castigo en el aprendizaje. En su calidad de ayudante del experimentador, se le pedía a cada sujeto que administrase shocks eléctricos a un alido del experimentador al que se presentaba como sujeto.

El equipo consistía en un estimulador de tres paneles (fig. 5), similar en algunos aspectos a una <<máquina de agresión>> diseñada por Buss (1961). El panel del sujeto contenía interruptores que controlaban unas luces señalizadoras del panel del aliado con el experimentador, un mando rotatorio para seleccionar las intensidades del shock de uno a diez, luces rojas y verdes que señalaban supuestos errores o respuestas correctas por parte del aliado (seudosujeto) y un interruptor de presión, que el sujeto pulsaba para administrar los shocks y que se conectaba cuando aparecía la señal de que el aliado había dado una respuesta correcta. El panel del experimentador estaba instalado de tal forma que le permitía encender las luces rojas o verdes del panel, con lo que daba la impresión de que el aliado había dado respuestas correctas o equivocadas, y registrar la intensidad y duración de los shocks que administraba el sujeto. En el contexto <<de mentira>>, usada sólo para mostrarle al sujeto la naturaleza de la tarea en la que se suponía que el aliado se estaba ejercitando.

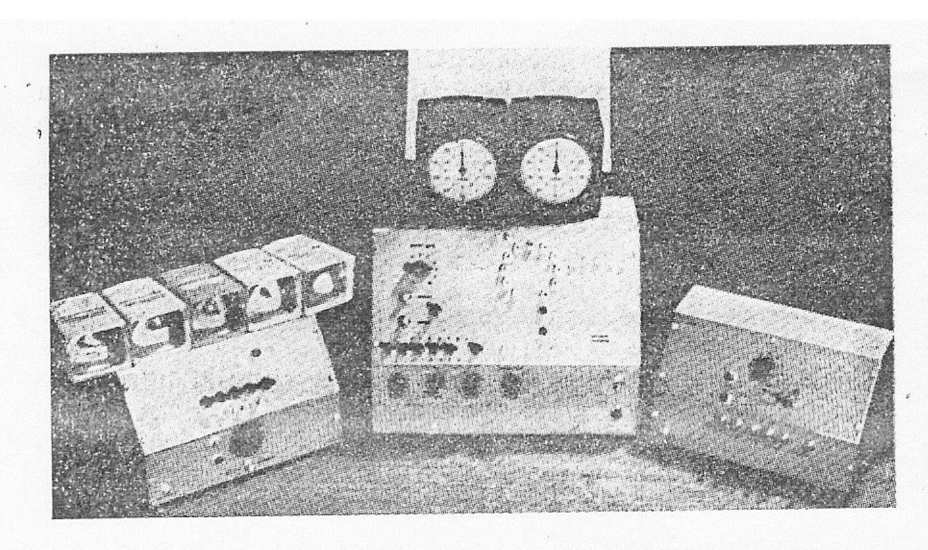


Fig. 5.—Estimulador empleado por Walters y Llevellyn Thomas (1963) para demostrar el efecto desinhibitorio de la exposición fílmica de un modelo agresivo. El panel del individuo en secreto acuerdo con el experimentador está a la izquierda, el del experimentador a la derecha. Este equipo también se puede utilizar para condicionamiento de evitación o en estudios sobre tolerancia al dolor en que el sujeto se administra shocks a sí mismo. (Diseñado y manufacturado por Optiscan, Ltd., P. O., Box 302, Station F. Toronto 5.)

A todos los sujetos se les dieron shocks de muestra para asegurar que eran conscientes del efecto doloroso y se les pedía que presentasen dos luces señalizadoras de entre cuatro posibles, una tras otra, en cada uno de los 30 ensayos. El aliado respondía aparentemente con una pulsación correcta o incorrecta del conmutador de su panel. En quince ocasiones, sus pulsaciones eran <<equivocadas>> según las señales *feedback* del panel del sujeto. Desde luego, el sujeto no sabía que esas señales estaban bajo el control del experimentador y, de hecho, era completamente independientes de la manipulación de su conmutador por parte del aliado. Tras una serie de ensayos pretest, los sujetos experimentales contemplaron una escena formada de la película *Rebel without a cause* (<<Rebelde sin causa>>), en la que los adolescente se enzarzaban en una pelea con navajas automáticas, mientras que los sujetos control veían una película educativa que representaba a unos adolescentes que se dedicaban a un trabajo artístico constructivo. Luego se le pedía al sujeto de nuevo que presentase 30 señales al aliado y volviese a aplicarle shocks en 15 ocasiones. El efecto de la exposición a las secuencias de la película se valoraba, en principio, por las diferencias pretest-postest en cuanto a la intensidad media de los shocks administrados a los sujetos.

En las diversas fases del estudio sirvieron, como sujetos, varones auxiliares de un hospital, chicos de enseñanza media y mujeres jóvenes. A los sujetos varones se les presentó el material filmado de forma audiovisual; con los sujetos femeninos no se utilizó el sonido, y la presentación fue puramente visual.

En todos los casos, el efecto de la exposición a un contenido agresivo fue el de aumentar la intensidad de las respuestas causantes de dolor de los sujetos experimentales. Desde luego, el aliado no recibía de hecho los shocks, puesto que subrepticiamente de los sujetos en el curso del experimento indicaban que no dudaban de que sus acciones provocaban dolor a otra persona. La importancia de este procedimiento proviene de la naturaleza de la variable dependiente, que, con toda claridad, constituía una medida de la intensidad de la respuesta causante de dolor en una situación interpersonal.

Se ha demostrado que hay otros tipos de conducta desviada que se desinhiben tras la exposición a modelos que despliegan con libertad dichas conducta. Por ejemplo, los observadores violan con más facilidad las prohibiciones cuando ven que otros lo hacen (Freed, Chandler, Blake y Mouton, 1955; Kimbrell y Blake, 1958; Lefkowitz, Blake y Mouton, 1955). Además, los datos de entrevistas obtenidos por Bandura y Walters (1959) indicaban que los adolescentes son más propensos a entregarse a relaciones sexuales durante las reuniones dobles o múltiples que si están solos con una adolescente; es de presumir que las inhibiciones disminuyen progresivamente a medida de que cada uno de los chicos observa los progresos sexuales del otro.

Walters, Bowen y Parke (1963) han demostrado experimentalmente la desinhibición de respuestas sexualmente significativas. Se les mostró a universitarios varones, una película, una serie de imágenes de hombres y mujeres desnudos o semidesnudos, fotografiado en poses que evidentemente estaban pensadas para provocar respuestas eróticas. Se les dijo a los sujetos que un punto luminoso que se movía por la película indicaba los movimientos del ojo de un sujeto anterior. Para la mitad aproximadamente de los sujetos el punto de luz recorría los cuerpos de los hombres y mujeres fotografiados en la película y aparecía, durante la mayor parte del tiempo, en torno a los pechos y áreas genitales. Para el resto de los sujetos el punto de luz aparecía en el fondo de la imagen, dando así la impresión de que el observador estaba evitando mirar los cuerpos humanos. Tras la primera exposición de una u otra película, mediante un mando de control remoto, cada sujeto se presentaba a sí mismo diapositivas de una serie de fotografías parecidas a las utilizadas en la secuencia de la película. Se registraban los movimientos oculares de los propios sujetos por medio de una cámara de registro de ojos (Mackworth y Llewellyn Thomas, 1962) que se presentaba en la figura 6. Los sujetos que habían estado expuestos a un modelo que se suponía sin inhibición sexual pasaron significativamente menos tiempo mirando el fondo de la imagen que los sujetos que habían estado expuestos a un modelo que evitaba mirar los cuerpos (fig.). Este estudio, además de proporcionar una demostración objetiva del modelado de la conducta sexual, indica que la conducta de los demás puede influir sobre las respuestas perceptivas, siempre que al observador se le proporcionen señales que indiquen la dirección de la atención del modelo. Indudablemente, en la vida diaria las señales posturales y verbales, a veces fácilmente

observables, que proporciona el modelo cuando dirige su atención a determinado objetos de su medio, intervienen en el modelado de las respuestas perceptivas.

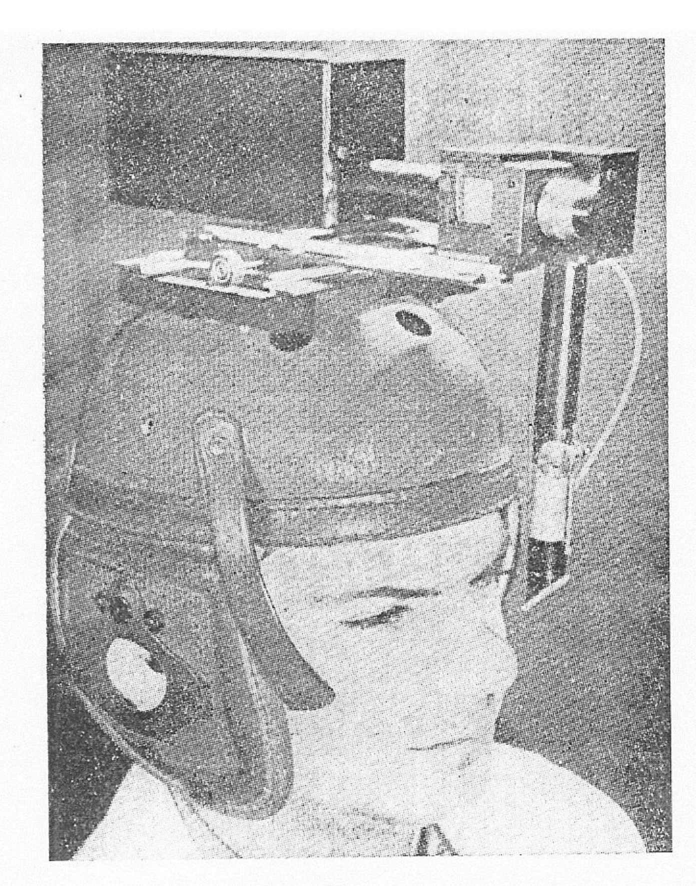


Fig. 6.—Cámara de registro de movimientos oculares empleada en el estudio de Walters, Bowen y Parke (1963). (Diseñada por Mackworth y Llewellyn Thomas [1962] y fabricada por Optiscan, Ltd., P. O., Box 302, Station F, Toronto 5.)

En un epígrafe posterior se tratarán los efectos inhibitorios y desinhibitorios de las consecuencias observables de la conducta del modelo. Parece que los descubrimientos antes descritos reflejan efectos desinhibitorios que provienen del hecho de que no se den consecuencias adversas tras una conducta agresiva o de otro tipo. En cambio, la conducta del modelo tendrá, probablemente, efectos inhibtorios cuando el observador ve que tiene consecuencias dolorosas o cuando observa reacciones de miedo en el modelo, que él ha aprendido a reconocer como señales de peligro. Indudablemente, este último efecto explica, en parte, la tendencia de los niños a tener los mismos miedos que sus madres (Hagman, 1932). Desde luego, estos miedos se pueden eliminar si las madres dejan de mostrar miedo ante los estímulos que, en principio, lo despertaban (Jersild y Holmes, 1935*a*).

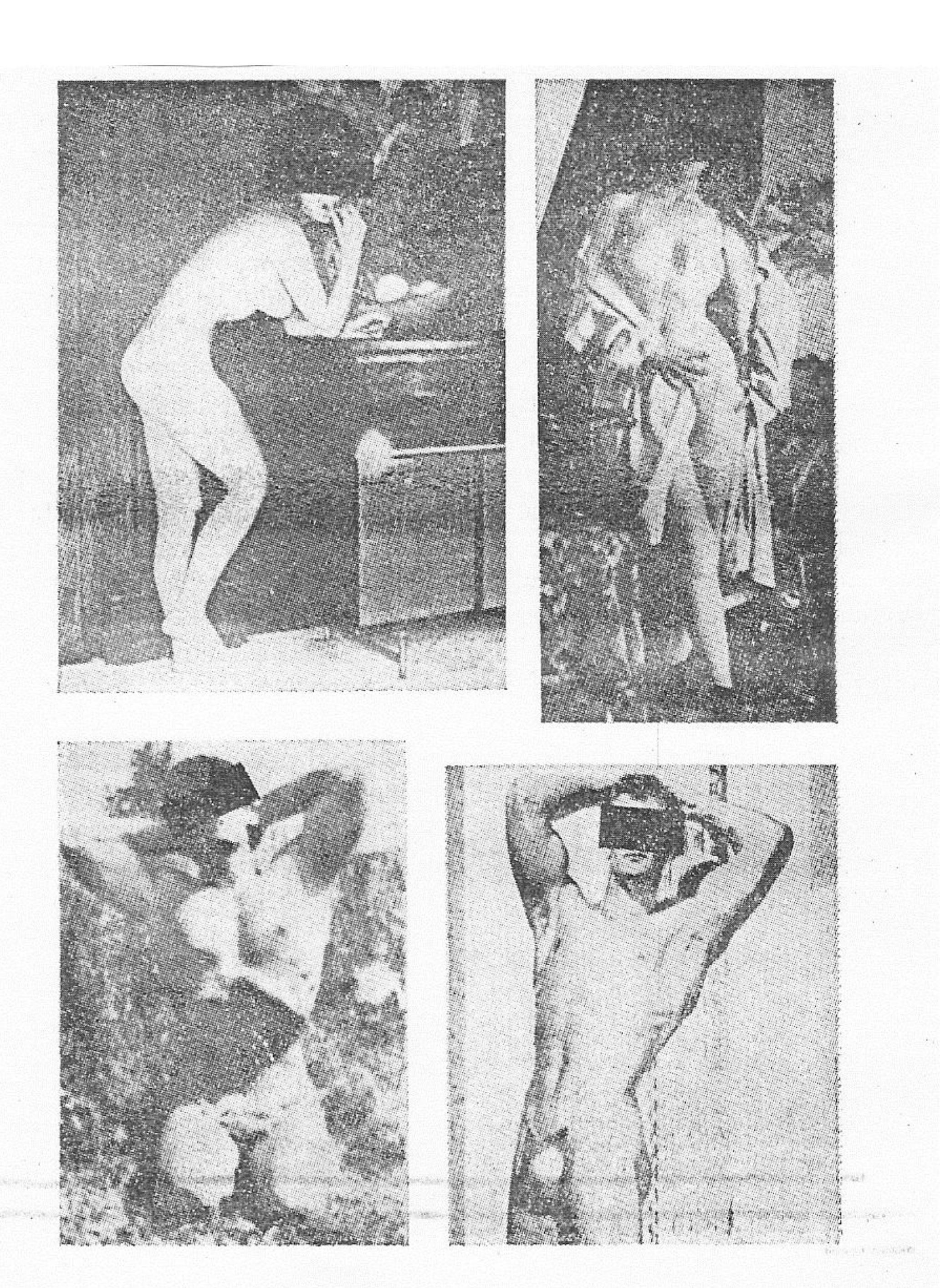


Fig. 7.—Respuestas clasificadas como evitativas y no evitativas en el estudio de Walters, Bowen y Parke (1963). Al presentarles las fotografías a los sujetos, no se ocultaban los ojos de las figuras. Un punto luminoso, que se ve en el fondo de las fotografías de la izquierda, en el seno izquierdo de la figura femenina de la parte superior derecha y en el área genital de la figura masculina de la parte inferior derecha, indica dónde está mirando el sujeto.

Efectos de provocación

Se puede ver más claramente el papel del modelo como estímulo provocador cuando la conducta que se imita no suele incurrir en castigo. Si se proporcionan modelos adecuados, se puede provocar con facilidad conductas o contribuciones

monetarias (Blake, Rosenbaum y Duryea, 1955; Rosebaum, 1956; Rosebaum y Blake, 1955; Schater y Hall, 1953), comprometerse en el curso de una acción (Blake, Mouton y Hain, 1956; Helson, Blake, Mouton y Olmstead, 1956) y comer sustancias alimenticias que ordinariamente no se toman por tales (Dunker, 1938).

Es evidente el efecto de provocación en los casos en que vuelve a visitar su casa un adulto que ha perdido los modismos y la pronunciación del dialecto local de la región en que nació. Rápidamente reaparecen las pautas de habla y pronunciación, que un forastero hubiese tardado años en adquirir.

En su exposición de la conducta imitativa de los animales, Thorpe (1956), el etólogo británico, sostiene que la mayoría de los efectos de provocación y desinhibición no deben considerarse casos de imitación, ya que no implican <<el remedio de un acto o expresión nueva o improbable en otro caso, o de una actividad para la que claramente no haya tendencia instintiva>> (p. 132). En lugar de ello, Thorpe atribuye la mayoría de tales efectos a la <<facilitación social>> o a <<acrecentamiento ocal>>, fenómenos paralelos en nuestra explicación del aprendizaje social humano. Se dice que se da facilitación social cuando <<la ejecución por un [miembro de la especie] de una pauta de conducta más o menos instintiva tiende a provocar la misma conducta en otro u otros, e iniciar así, en todo el grupo, las mismas líneas de acción>> (p. 120) Thorpe utiliza como ejemplo de facilitación social en los humanos el contagio de las respuestas de bostezo; mucho más parecida a la conducta <<mimética>> de los pájaros y los mamíferos subhumanos es la conducta humana de masa, en la que respuestas indudablemente aprendidas) se <<disparan>> por <<contagio de conducta>>, término aplicado por Thorpe al fenómeno que se está discutiendo.

La analogía entre la facilitación social y la conducta humana de grupo es aún más clara en la explicación que da Thorpe del <<acrecentamiento local>>, que considera <<una forma especial de facilitación social>> (p. 121) que surge cuando un animal dirige su atención hacia un determinado objeto o parte de su medio. Como ejemplo de acrecentamiento local, Thorpe cita a observación de Lorenz (1935) de que cuando un pato consigue escapar del corral hay una conducta de fuga similar por parte de otros miembros de una manada de patos en cautividad, *sólo si* el pato se encuentra por casualidad cerca de otro en el momento de su huida, con lo que dirige la atención de éste a su respuesta. Es evidente que el fenómeno del acrecentamiento local, tal como Thorpe utiliza este término, no excluye las respuestas imitativas en el sentido que se le ha dado a la imitación en este libro. En realidad, como a hemos señalado, parece que la atención a las respuestas del modelo a su medo es un requisito previo para la emulación precisa de estas respuestas por parte del observador.

Los ejemplos de Thorpe de los efectos de provocación y desinhibición de los modelos animales no dejan lugar a dudas de que tales efectos se dan de hecho; su negativa a clasificarlos como casos de conducta imitativa parte de su convicción de que la imitación debe implicar <<autoconciencia>>, <<ideación>> y la producción de <<respuestas nuevas>>. Inferir la presencia o ausencia de procesos tan vagos como <<autoconciencia>> o <<ideación>> es empresa extremadamente arriesgada, ya que aún no se han establecido referencias claramente definidas de estos conceptos; limitar la conducta imitativa a los <<efectos de modelado>> (para usar nuestra terminología) restringe innecesariamente el concepto de imitación y supone una desviación radical de su uso de sentido común.

Los efectos de modelado sólo son posibles si el modelo exhibe respuestas que el observador aún no ha aprendido a da, mientras que los efectos desinhibitorios sólo pueden darse si antes se han establecido inhibiciones. Pero en muchos casos de conducta desviada, el modelo actúa de una forma a la vez nueva para le observador y que la sociedad desaprueba; en tales casos es posible que se den simultáneamente efectos de modelado, desinhibitorios y provocadores, por ello es virtualmente imposible identifica su contribución relativa a la génesis de la desviación.

Influencia de la consecuencia de la respuesta del modelo

La imitación depende de las consecuencias de su respuesta para el modelo. A veces estas consecuencias son específicas de la conducta que se observa, como cuando los actos del modelo reciben una recompensa o un castigo inmediatos. En otras ocasiones, el modelo no recibe recompensas en presencia del observador, pero la conducta de aquél se verá influida por la de éste si sabe que durante su vida ha acumulado los medios de gratificación o generalmente ha sido castigado por su estilo de vida. En la literatura sobre el tema, la influencia de las consecuencias a largo plazo de recompensa o castigo en los modelos suele abordarse en término de características de personalidad, por ejemplo, el prestigio, la competencia, el estatus elevado y el poder.

Rara vez se ha estudiado en situaciones experimentales la influencia de las consecuencias inmediatas de la respuesta del modelo. Bandura, Ross y Ross (1936 *b*) asignaron al azar a los niños de un jardín de infancia a cada uno de los siguientes grupos: modelo agresivo recompensado; modelo agresivo castigado; grupo control al que no se exponía a modelos, y un segundo grupo control al que se mostraron modelos muy expresivos, pero no agresivos. Los modelos eran dos varones adultos a los que se presentaba a los niños en una película. En la situación en que se premiaba la agresión, el modelo empleaba una agresión física y verbal considerable para apoderarse de las posesiones de otro adulto. La película que se les mostró a los niños

en la situación en que se castigaba la agresión era idéntica a la que se enseñó al grupo de agresión recompensada, excepto en que la secuencia se volvió a arreglar de tal forma que la conducta agresiva que mostraba el modelo tenía como resultado un severo castigo. Después de observar a los modelos se hizo una prueba a los niños en una situación experimental diferente para determinar la incidencia de respuestas agresivas tras la exposición.

Los niños que vieron el modelo agresivo recompensado manifestaban una mayor agresividad imitativa, física y verbal, que los niños que vieron el modelo castigado; de hecho, este grupo no difería significativamente de los grupos control en su empleo de respuesta que pudieran considerarse una imitación exacta. Además, la exposición al modelo castigado inhibía efectivamente las respuestas agresivas de los niños que no eran imitativas en detalle, mientras que la exposición a modelos muy expresivos o a modelos recompensados producía efectos desinhibitorios sustanciales. Las entrevistas postexperimentales indicaban que, aunque los niños de la situación de modelo recompensado manifestaban su desaprobación de la conducta del modelo, preferían de todas formas emular al agresor antes que remedar al objeto de agresión. Así que las consecuencias de las actas del modelo predominaban sobre los sistemas de valores adquiridos de los observadores. En cambio, los niños que vieron cómo se castigaba el modelo no reproducían su conducta y le rechazaban como modelo a emular.

Las consecuencias de la conducta de un modelo que viola una prohibición también determinan hasta qué punto se imitará su conducta desviada. Walters, Leat y Mezei (1963) asignaron a los niños de un jardín de infancia a uno de estos tres grupos: modelo recompensado por su transgresión, modelo castigado por su transgresión y grupo control al que no se le presentaba ningún modelo. Primero se les mostraba a los niños una serie de atractivos juguetes con los que se les prohibía jugar. Después los niños del grupo en que se recompensaba al modelo vieron una película en la que un niño estaba jugando con los juguetes prohibidos y luego se le recompensaba a través de la interacción protectora con su madre. En el caso del grupo en que se castigaba al modelo, la madre regañaba al niño por jugar con los juguetes. En los tres grupos se probó la <<resistencia a la tentación>> de los niños dejándoles en la habitación de los juguetes durante un período de quince minutos son nada más que ocuparse su atención excepto un diccionario. Los niños que vieron al modelo recompensado desobedecían con más facilidad que los que vieron al modelo castigado, mientras que los niños de control mostraron un grado intermedio de resistencia a la tentación. Este estudio indica que las consecuencias de la conducta del modelo pueden tener efectos inhibitorios o desinhibitorios según su naturaleza.

Las reacciones condicionadas emocionales, aprendidas de forma vicaria, pueden hacer que se inhiban o desinhiban las respuestas imitativas. Una serie de

experimentos de Berger (1962) demuestra que cuando se castiga a un modelo en presencia de un observador, éste tiene reacciones condicionadas de miedo. En todos los estudios se le informaba a un grupo de observadores de que cada vez que se apagara una luz el modelo recibiría un shock, precediendo un zumbido al apagado de la luz en todos los ensayos. A otro grupo de observadores se le apercibía de que el ejecutante haría un movimiento voluntario de brazos cada vez que se apagara la luz, pero que no estaría recibiendo estimulación aversiva. Se incluyeron otros grupos en los que se suponía que el modelo recibía el shock, pero se abstenía de mover los brazos, y en el que el modelo ni recibía el shock ni mostraba respuestas de movimientos de brazos. La medida de condicionamiento vicario era la frecuencia de respuestas galvánicas de la piel de los observadores a los que se advirtió que el sujeto estaba recibiendo estimulación aversiva y veían a éste dar respuestas de evitación, desarrollaban en mayor grado las respuestas condicionadas que los observadores de los otros tres grupos. Probablemente si los modelos hubiesen suministrado otros gestos de dolor no verbales y vocales ante la estimulación aversiva real, los efectos del condicionamiento vicario hubieran sido todavía más notables.

El estudio de Berger demuestra que las respuestas de miedo se pueden adquirir aun cuando el propio observador no reciba el castigo; también es de suponer que si un modelo da libre expresión a respuestas por las que se ha castigado al observador y es recompensado por ellas, se dará contracondicionamiento o extinción de la ansiedad y aparecerán efectos desinhibitorios.

Aunque algunas veces el observador ve de hecho las consecuencias de la conducta del modelo, otras sólo puede inferirlas a partir de las evidencias de sus éxitos pasados. Por ejemplo, el modelo puede poseer recursos materiales, como dinero o indumentaria de moda que son símbolos de éxito socio- económico (Lefkowitz, Blake y Mouton, 1955), o recibir habitualmente refuerzos sociales, como la fama y admiración (hovland Janis y Kelley, 1953), o mostrar atributos y habilidades de los que se sabe sirven para alcanzar recompensas materiales o prestigio social (Gelfand, 1962; Kanareff y Lanzetta, 1960; Lanzetta y Kanareff, 1959; Mausner, 1953, 1954*a*, 1954*b*; Mausner y Bloch, 1957; Rosenbaum y Tucker, 1962), u ocupar en una jerarquía de prioridad o de ocupación un puesto que podría aumentar sus probabilidades de éxito (Bandura y Kupers, 1963; Jakubczak y Walters, 1959; Miller y Dollard, 1941). En estos casos quizá no estén claras para el observador las contingencias de refuerzo que le han dado su posición de estatus al modelo y por ello tiende a imitar al modelo de forma indiscriminada y, a veces, no gratificante.

Luego es evidente que las pautas de respuesta social, sean desviadas o adaptadas, se transmiten fácilmente por influencia de un modelo y que la imitación se puede facilitar si el modelo recibe recompensas. Por otra parte, si sabe que el modelo

suele recibir castigos, el observador evitará dar respuestas nuevas o incluso se abstendrá al verlo, de ejecutar actos desviados que ha aprendido antes.

Influencia de las características del observador

Las características de los observadores, que son resultado de sus historias de refuerzo, también determinan hasta que punto tendrán tendencia a imitar. Son especialmente propensas a imitar al modelo de éxito las personas que han recibido insuficientes recompensas, como, por ejemplo, las que carecen de amor propio (de Charms y Rosenbaum, 1960; Gelfand, 1962; Lesser y Abelson, 1959) o que son incompetentes (Kanareff y Lanzetta, 1960), y aquellas a las que se ha recompensado previamente por mostrar respuestas de emulación (Lanzaretta y Kanareff, 1959; Miller y Dollard, 1941; Shein, 1954). Asimismo, los individuos muy dependientes (Jakubczak y Walters, 1959; Kagan y Mussen, 1956; D. Ross, 1962) son probablemente personas a las que se ha recompensado con frecuencia su conducta de conformidad. Además, los observadores que se creen parecidos a los modelos en algunos atributos tienden a copiar otras clases de respuestas de estos, en mayor grado que los observadores que se consideran diferentes (Burnstein, Stotland y Zander, 1961; Stotland y Dunn, 1963).

Jakubczak y Walters (1959) llevaron a cabo un estudio sobre influencia social en que se variaba el grado de dependencia de los sujetos y la edad de los modelos. A unos chicos de nueve años se les dividió en un grupo de niños poco dependientes, que se habían mostrado remisos a aceptar ayuda en tareas que eran incapaces de efectuar por sí mismos, y un grupo de niños dependientes, que estaban dispuestos a aceptar ayuda aun cuando no la necesitaran. A todos los sujetos se les expuso dos veces al efecto autoquinético; en una ocasión un adulto servía como aliado del experimentador, en otra ocasión el elogiado era un niño sólo un poco mayor que los sujetos. Hablando en términos generales, los resultados indicaban que los adultos eran más eficaces que los niños de la misma edad para modificar las respuestas de los sujetos, y que los niños muy dependientes eran más influenciables por los modelos, adultos o iguales en edad, que los poco dependientes. Pero esta última diferencia desapareció rápidamente cuando los modelos comenzaron a hacer sistemáticamente juicios explícitos contrarios a los hechos previamente por los observadores. Así que el estudio indica que en algunas circunstancias tanto las características del modelo como las del observador pueden aumentar la eficacia del modelo para provocar las respuestas de imitación.

Aunque las respuestas del modelo suelan incurrir en la desaprobación de la sociedad, puede darse, hasta cierto punto, una conducta generalizada de emulación. Stotland y Patchen (1961) administraron a unas estudiantes una medida de prejuicios

contra los negros. Un mes después, aproximadamente, aquellas estudiantes leyeron la historia del caso de una persona que tenía muchos prejuicios. A la mitad de las estudiantes se les hacía creer que tenían características objetivas comunes con el modelo intolerante, mientras que a las demás estudiantes se les dijo que el modelo tenía características que ellas no poseían. Una segunda administración de la escala de prejuicios, tres semanas más tarde, revelaban que las estudiantes que tenían en principio pocos prejuicios contra los negros adquirieron más prejuicios contra ellos si se les habían presentado como parecido a ellas el modelo intolerante de la historia, mientras que las estudiantes que se consideraban diferentes del modelo en antecedentes y características personales no cambiaban de actitud.

Para modificar las actitudes sobre los problemas sociales, e incluso para provocar actitudes que los sujetos en principio rechazaban, puede utilizarse eficazmente la sugestión hipnótica, porque aumenta la dependencia de los sujetos muy hipnotizables. Mientras están en estado hipnótico, se les presenta a los sujetos modelos simbólicos de cómo deberían comportarse durante el período posthipnótico. Es importante e interesante el descubrimiento de que, en estas circunstancias, el modelado de una parte de una actitud expresa puede llevar a un cambio notable en otros componentes actitudinales que no se han manipulado directamente (Rosenberg y Gardner, 1958). Esta técnica merece una amplia aplicación en el estudio de los procedimientos de influencia social, sobre todo en investigaciones sobre los efectos en la conducta social de los modelos de la vida real y de los simbólicos. Sospechamos que las técnicas hipnóticas son especialmente eficaces para provocar respuestas imitativas por la relación <<modelo de prestigio-observador dependiente>> que se establece, y por la restricción y concentración de la atención que se da en el sujeto hipnotizado.

Lo mismo que sus características estables, los estados emocionales pasajeros del observador pueden hacer que se vuelva más o menos influenciable. Hay ciertas pruebas de que la excitación emocional, al menos la de moderada intensidad, hace más probable que se de una conducta de emulación. Walters, Marshall y Schooter (1960) reseñaron que los muchachos de enseñanza media que había estado en situación de *stress* y cuyos informes personales indicaban que se habían excitado emocionalmente, moldeaban sus juicios autoquinéticos conforme a los juicios arbitrarios que hacía el experimentador, y lo hacían en mayor grado que aquellos muchachos que no habían experimentado el *stress*. En un estudio posterior, McNulty y Walters (1962) encontraron que los muchachos de enseñanza media, cuyos electroencefalogramas indicaban que se habían excitado emocionalmente mediante manipulación experimental, cambiaban sus actitudes en el sentido que les marcaban las respuestas de dos adultos aliados del experimentador, en mayor grado que los sujetos más relajados.

La excitación provocada fisiológicamente también puede incrementar la incidencia y grado de la conducta de emulación. Schachter y Singer (1962) administraron un tratamiento –de entre tres- a los estudiantes de una Facultad, y luego les instalaron en una habitación con un aliado del experimentador que se comportaba de forma agresiva. Se les dijo a todos los estudiantes que se les pondría una inyección de una sustancia inofensiva, <<suproxin>>, cuyos efectos sobre la visión se estaban investigando. A los sujetos de uno de los grupos se les inyectó adrenalina, y se les dijo que la droga tendría algunos efectos secundarios pasajeros –palpitaciones, temblor y rubor- que son característicos de ella. A los sujetos de un segundo grupo también se les inyectó adrenalina, pero no se les dijo nada de sus efectos secundarios, mientras que a otros estudiantes sólo se les inyectó una solución salina sin ningún tipo de efectos. Después del tratamiento experimental, se les pedía a todos los sujetos que permaneciesen en una sala de espera, hasta que la inyección produjera sus efectos. Allí se encontraban al aliado del experimentador, que se suponía que era otro sujeto, que criticaba y atacaba sin cejar el procedimiento experimental de forma malhumorada y a veces vehemente. En comparación con el grupo de placebo, los sujetos a los que se inyectó adrenalina sin informarles de sus efectos secundarios mostraban una conducta bastante agresiva, mientras que los sujetos a los que se inyectó adrenalina y se les informó correctamente de sus efectos secundarios, apenas exhibían agresividad imitativa estricta o especifica. En otra fase de este estudio se utilizaron cuatro tratamientos: los tres ya descritos y otro en que a los sujetos se les inyectaba adrenalina y se les informaba deliberadamente mal sobre sus efectos secundarios. En esta fase, el aliado se comportaba de forma eufórica impropia de su edad: por ejemplo, hacia aviones de papel y los echaba a volar, jugaba al *bula-boop* y al baloncesto con materiales, adornos y accesorios que había en la habitación. Los sujetos a los que se informó mal, o no se les informó, de los verdaderos efectos de la adrenalina seguían el ejemplo del aliado y se comportaban de forma eufórica en mayor grado que los sujetos a los que se les daba información correcta sobre la droga. Estos resultados indican que la influencia de los modelos es más poderosa cuando los observadores están excitados emocionalmente y no pueden atribuir racionalmente sus sentimientos a otros estímulos que no sean la conducta del modelo. La conducta agresiva de un padre que tiende a castigar puede provocarles a los niños esta situación estimular precisamente en su familia.

La influencia social que ejercen los modelos a través de las películas también parece estar en función del grado de excitación emocional de los observadores. Schachter y Wheeler (1962) compararon las respuestas de tres grupos de sujetos a un filme cómico grotesco. Antes de ver la película se inyectó a un grupo con adrenalina, a un segundo grupo con clorpromasina y a un tercero con placebo. Los sujetos a los que se inyectó con adrenalina se divirtieron más, según determinaban sus informes personales y las observaciones de su conducta, que los sujetos inyectados con placebo,

mientras que a los sujetos inyectados con clorpromasina les afectó menos la película grotesca.

Así que hay bastantes pruebas de que la excitación emocional, sea la provocada por situaciones externas de *stress* o por el uso de drogas, aumenta la probabilidad de que se modifique la conducta social, y de que las señales estimulares que proporcionan el modelo son las que determinan la magnitud y el sentido de estos cambios de conducta. El contagio de conductas (Lippit, Polansky, Redi y Rosen, 1952; Redl y Wineman, 1951) y otras formas de conducta desviada de masa (Brown, 1954) reflejan, sin duda, un aumento de los efectos mutuos de modelado, provocación y desinhibición en situaciones en que los observadores participantes están excitados emocionalmente.

La excitación emocional puede alterar los umbrales perceptivos y facilitar, impedir y canalizar de otros modos las respuestas de observación. Los datos de los estudios de la conducta efectuados sin considerar el aspecto social indican que los observadores con una excitación emocional moderada están más alerta a los estímulos ambientales, pero que la excitación intensa hace que se restrinjan las señales a las que es capaz de atender el observador (Bindra, 1959; Easterbrook, 1959; Kausler y Trapp, 1960). Es de suponer que la excitación emocional influya de forma similar sobre la observación de las señales sociales, de tal forma que un grado moderado de excitación facilita la imitación, pero ésta se hace cada vez más limitada y fragmentada a medida que aumenta el nivel de excitación. Pero cabe la hipótesis de que en las situaciones de homogeneidad de conductas –por ejemplo, en determinados fenómenos de masas-, un grado muy alto de excitación no impide la imitación, puesto que hay relativamente pocas señales en conflicto a las que el observador pueda atender.

Imitación, identificación y representación de un rol

Al aprendizaje por observación se le llama generalmente <<imitación>> en psicología experimental e <<identificación>> en las teorías de la personalidad. Pero ambos conceptos abarcan el mismo fenómeno comportamental, a saber: la tendencia de una persona a reproducir las acciones, actitudes o respuestas emocionales que presentan los modelos de la vida real o simbólicos. Desde luego, se han propuesto en diversas ocasiones, numerosas distinciones: algunos autores, por ejemplo, reservan el término <<identificación>> para la conducta de emulación en que está implicado el tipo de respuestas que se define como <<significados>>, e <<imitación>> para los actos muy específicos (Lazowick, 1955; Osgood, Suci y Tannenbaum, 1957). De igual forma, Parsons (1951) contrapone la imitación a la identificación en términos de especificidad y generalidad del aprendizaje, con la cualificación adicional de que la <<vinculación catética generalizada>> es un

antecedente crucial de la identificación, pero es innecesario o está ausente en el caso de la imitación. Otros definen la imitación como la conducta de emulación que se da en presencia del modelo, mientras que consideran que la identificación implica la ejecución de la conducta del modelo en ausencia de éste (Mowrer, 1950).

La diversidad de las definiciones de imitación e identificación también se debe en parte al hecho de que algunos autores aplican, sobre todo, estos términos a variables definidas de respuestas, otros a variables antecedentes o de proceso que definen por el estímulo y otros asignan a la imitación la categoría de variable dependiente y tratan la identificación como variable independiente, y viceversa.

Se pueden hacer distinciones entre estos términos y otros relacionados con ellos –por ejemplo, introyección e incorporación- basados en ciertas variables de estímulo, intervinientes o en variables terminales de respuesta. Pero hay que preguntarse si tiene sentido hacerlo, ya que está implicado esencialmente el mismo proceso de aprendizaje, prescindiendo del contenido de lo que se aprende, con qué objeto o cuáles son las situaciones estimulares en que se produce la conducta relevante. Por tanto, va en interés de la claridad, la precisión y la economía al emplear un solo término, imitación, para referirse a las respuestas de emulación.

La representación de un rol y la conducta de rol han recibido mucha atención por parte de los psicólogos sociales, los psiquíatras y los sociólogos (Cameron, 1947; Cameron y Magaret, 1951; Goffman, 1959; Mead, 1934; Moreno, 1934; Newcomb, 1950; Sarbin, 1954) en relación con problemas de socialización, adaptación social, psicopatología y psicoterapia. Tal como lo utilizan los psicólogos sociales, el término conducta de rol se refiere normalmente a la aparición de respuestas adultas complejas que se rigen por normas sociales o por formas similares de modelos simbólicos. De forma análoga en psicología del desarrollo (por ejemplo, Maccoby, 1959), el término <<representación de un rol>> se refiere a un proceso por el cual, mediante la imitación de actividades adultas, el niño adquiere el dominio de pautas de comportamiento que se *espera* que tenga cuando sea adulto. En términos generales, la conducta imitativa implica en la representación de un rol y en la conducta de rol, tal como utilizan estos términos los psicólogos del desarrollo y los psicólogos sociales, se da en ausencia de instrucciones explícitas de cómo deberá comportarse el observador, aunque, desde luego, éste puede ayudarse de descripciones de modelos ejemplares positivos.

En cambio, en la <<representación de un rol>> cómo técnica experimental o terapéutica se le suelen dar instrucciones añ sujeto o paciente de que reproduzca la conducta de un modelo de la vida real o simbólico (por ejemplo, Buss y Foliart, 1958). Luego se le pide al imitador que practique el rol que se le ha asignado, y a partir de ahí se le proporcionan otros ejemplos adicionales de cómo se le pide que se comporte. Los tipos de respuestas que exhibe el que actúa en el rol asignado y aceptado por él se

transfieren luego a otras situaciones estimulantes distintas de aquellas en que se aprendieron y, como demuestra un estudio de Rosenberg y Abelson (1960), pueden provocar respuestas concomitantes a ellas que, de hecho, no daba el modelo original. La representación de un rol es acaso un medio particularmente eficaz para modificar una conducta, ya que (en la mayoría de las situaciones experimentales, por lo menos) el que representa un rol acepta de forma dependiente el que se le ha asignado, y luego se le suele reforzar, al aprobar su conducta, la respuesta del modelo. En realidad, cuando, durante el proceso de representación de un rol, el actor convierte sus propias actividades previas en modelo para su conducta posterior, recibe refuerzo tanto por su capacidad como modelo como por su capacidad de observador e imitador.

En la exposición anterior se pone en evidencia que hay varias condiciones antecedentes que pueden dar como resultado la aparición de respuestas de emulación por parte de un observador. A veces, como en el caso de la representación de un rol cuando se utiliza como técnica experimental, las antecedentes implican unas instrucciones explícitas al observador para que reproduzca un conjunto de actividades demostradas o descritas. Estas instrucciones también pueden acompañar a la presentación, por parte de los padres, de modelos ejemplares positivos; pero, en todo caso, no son, en modo alguno, antecedentes necesarios de la imitación. En realidad, cuando los niños, en sus juegos, asumen los roles de sus padres o adultos, actividad que, según Sears (1957), es un paso crucial en el proceso de <<identificación>>, no suelen darse estas instrucciones, ni tampoco cuando un adulto adopta una conducta de rol en el sentido en que utilizan este término los psicólogos sociales, como Newcomb (1950). Pero, sea como sea, el proceso esencial de aprendizaje consiste en la presentación de un modelo simbólico o de la vida real, cuya condición remeda el imitador. Por tanto, cualesquiera que sean las distinciones que se hagan entre representación de un rol y conducta de rol, por parte, e imitación y conducta imitativa, por otra, deberán basarse en las condiciones antecedentes o en la naturaleza del modelo implicado. Desgraciadamente, por el momento, los teóricos del rol casi nunca han relacionado sistemáticamente sus preceptos con los principios y procesos del aprendizaje por observación; y, por ello, la consideración de ciertos tipos de conducta de emulación como casos de representación de un rol o con estatuto del rol sigue siendo, en muchos casos, completamente arbitraria.

Teorías de la identificación y exposición a múltiples modelos

Los estudios a los que se ha hecho referencia hasta ahora implicaban, en general, un solo modelo. Pero, durante su vida, los niños están expuestos a varios modelos, cuya influencia relativa depende de su disponibilidad, de su homogeneidad o heterogeneidad de sus interrelaciones y de hasta qué punto ha recibido cada uno de ellos recompensas o castigos, como consecuencia de su conducta.

Durante los primeros años de la vida del niño, la familia constituye su grupo básico de referencia; en este período, la gama de modelos disponibles de la vida real se restringe a los miembros de ésta, sobre todo los padres, que para el niño son origen de gratificaciones biológicas y condicionadas. Por ello, los teóricos que aceptan el punto de vista psicoanalítico de que las primeras experiencias del niño son cruciales para definir su desarrollo y conducta futuros han destacado el papel de la dinámica intrafamiliar para determinar la dirección y el alcance de la imitación al padre de su mismo sexo y del contrario por parte del niño, tema al que se acostumbra a designar como <<problema de la identificación>>.

La teoría psicoanalítica es la que ha proporcionado la explicación más ampliamente aceptada del proceso de identificación. Según Freud, hay dos conjuntos completamente distintos de condiciones antecedentes, ambas provocadoras de miedo, que hacen que el niño se identifique con uno de sus padres. La *identificación analítica* (Freud, 1925 [1917]) se da cuando un adulto protector (normalmente, la madre), con respecto al que el niño ha desarrollado una vinculación de dependencia no sexual, comienza a negarle recompensas que previamente le dispensaba sin reservas; entonces, la amenaza de la pérdida del objeto amado motiva que el niño <<introyecte>> su comportamiento y sus cualidades. La *identificación defensiva* o *agresiva* (Freud, 1924*b* [1912], 1949 [1945]), que en los últimos escritos de Freud recibió cada vez más relieve, se da sólo en los niños. El mecanismo de identificación con el agresor supone la introyección como resultado de la resolución del complejo de Edipo, en que el niño adopta las características del padre rival del mismo sexo, con lo que reduce la ansiedad a causa de la anticipación del castigo de castración por sus deseos incestuosos hacia su madre y, al mismo tiempo, obtiene, de forma vicaria, las gratificaciones afectivas del padre del sexo opuesto. Así, el miedo al castigo, más que el miedo a la pérdida de amor, es el que le proporciona al niño el incentivo primario para identificarse con su padre.

Los escritores posteriores sobre el tema han destacado diversos aspectos de la teoría de la identificación de Freud; algunos de ellos han intentado hacer reinterpretaciones en términos de conceptos de la teoría del aprendizaje. Mowrer (1950) describe dos formas de identificación, la de desarrollo y la de defensa, paralelas a las recogidas por Freud. Pero Mowrer se centra en la primera, tanto en su elaboración teórica como en sus análogas de laboratorio con el proceso de identificación. Según Mowrer la identificación de desarrollo se da porque el adulto que proporciona los cuidados, ordinariamente la madre, media las gratificaciones biológicas y sociales del niño, con lo que su conducta y atributos adquieren un valor de refuerzo secundario. En virtud de la generalización de estímulos, las respuestas semejantes a las del protector adquieren para el niño un valor de recompensa, tanto mayor cuanto más parecidas sean a las que da el estudio que le proporciona los cuidados. Así, el niño puede administrarse a sí mismo refuerzos condicionados

positivos con sólo copiar lo más exactamente posible la conducta de valencia positiva del protector.

La explicación de Mowrer de la adquisición de las respuestas del lenguaje (1950, 1958) es un buen ejemplo de este proceso. Por ejemplo: cuando se empieza a enseñar a hablar a un loro, el que lo enseña emite palabras y, a la vez, le proporciona alimento, agua, contacto físico u otros refuerzos primarios. A medida que los estímulos vocales, en principio neutrales, adquieren un valor de refuerzo secundario, el pájaro se motiva a reproducirlos. Pero, en sus últimas exposiciones del proceso de aprendizaje por observación, que incluye la adquisición del lenguaje, Mowrer, (1960 *a*, 1960 *b*) ha destacado más el papel del *feedback* propioceptivo condicionado positivamente y de las respuestas de mediación, en imágenes, como facilitadoras de la conducta imitativa.

Como Mowrer, Sears (1957) ha destacado más la identificación analítica, y considera que la interacción protectora entre un adulto y un niño es condición previa y necesaria para ella. A través de esta interacción, el niño aprende a querer y valorar la presencia de su madre y las actividades de cuidado, y al finalizar su primer año de vida adquiere un impulso de dependencia. Pero no siempre puede estar la madre presente para mediar las gratificaciones del niño; además, puede que le retire su atención y afecto como técnica disciplinaria o educativa. La frustración de la dependencia y la inseguridad respecto al afecto y la aprobación materna que ello causa le llevan al niño a adoptar el método de práctica de un rol como medio para restablecer las respuestas protectoras de la madre. Las respuestas de imitación pueden brindarle recompensas directas de los padres, que probablemente se alegrarán, e incluso se sentirán halagados, cuando el niño emule su conducta. Además, mediante la representación del rol, el niño puede realizar por sí mismo, de forma fantástica, las respuestas protectoras de sus padres y obtiene así, de forma vicaria, las recompensas que en ese momento éstos no quieren o no pueden otorgarle. De esta forma, al asociarse repetidamente la imitación con la recompensa directa o autoadministrada, la identificación se convierte en un impulso adquirido para el que otra persona es la respuesta de meta satisfactoria. Whiting y Child (1953) ofrecen una explicación similar de la identificación.

Más recientemente, Whiting (1959, 1960) ha propuesto una teoría de la identificación que destaca primordialmente los aspectos defensivos del proceso. Su teoría de envidia de un estatus supone una ampliación de la hipótesis freudiana de que la identificación es el resultado de una interacción en rivalidad entre el niño y el padre que ocupa un estatus envidiado. Mientras que Freud presenta al niño compitiendo con su padre sólo por la atención sexual y afectiva de la madre. Whiting considera que cualquier tipo de recompensa, material o social, es un recurso de valor en virtud del cual puede desarrollarse la rivalidad. Supone, además, que cuanto más envidie el niño la posición de la otra persona con respecto al consumo de los recursos de que se siente privado, más se representará en su fantasía el rol de esa persona.

Así que cuando un niño compite sin éxito con un adulto por el afecto, la atención, la alimentación y el cuidado, emulará al adulto que los tiene y, como consecuencia, se identificará con él.

Al contrario que Whiting, otros autores (Maccoby, 1959; Mussen y Distler, 1959; Parsons, 1955) parecen suponer que será el que controla los recursos, y no el que los consume, el modelo primario para la representación imitativa de un rol por parte del niño. Esta teoría de la influencia social en términos de poder ha recibido una atención considerable en psicología social, aunque no en el contexto de las teorías de la identificación.

El poder social se ha definido como la capacidad de una persona de influir en la conducta de otras por el control o mediación de sus refuerzos positivos o negativos. French y Raven (1959) han distinguido cinco tipos de poder, basados en la destreza, el atractivo, la legitimidad, el poder coercitivo y el poder gratificante, cada uno de los cuales .se cree- tiene efectos, en cierto modo, diferentes sobre el proceso de influencia social. Por ejemplo, el empleo de la coerción (en que el poder del sujeto proviene de su capacidad de administrar castigos), además de crear y mantener la conducta de evitarle, disminuye su atractivo y, por tanto, su eficacia para cambiar la conducta de otros más allá del marco de la influencia social inmediata (French, Morrison y Levinger, 1960; Zipf, 1960). La utilización del poder de recompensa, por el contrario, tiende a provocar y fortalecer las respuestas de aproximación a la figura de poder, y aumenta su atractivo o valor de refuerzo positivo. Se supone también que el atractivo extiende al poder de influencia del que lo tiene a una amplia gama de conductas (French y Raven, 1959).

Disponemos de datos relevantes sobre los dos problemas que suscitan las teorías de la identificación, ya que se han sometido a investigación tanto el papel de la protección como el del poder al facilitar la imitación y determinar el origen de esta conducta. La investigación citada en los anteriores apartados demuestra que, sin necesidad de que se haya establecido antes una relación de protección-dependencia entre el modelo y el observador, puede producirse una amplia gama de respuestas imitativas, desviadas y adaptadas, sociales y asociales, en presencia o en ausencia del modelo. Aunque esa investigación indica que la protección no es un antecedente necesario del aprendizaje por imitación, otros estudios nos proporcionan algunas pruebas de que pueden fomentar la imitación.

En un experimento de Bandura y Huston (1961), un grupo de niños de maternal experimentaba una interacción muy protectora y gratificante con un modelo femenino, mientras que el mismo modelo se comportaba de forma distante y no gratificante con un segundo grupo. Después de las sesiones de interacción social, el modelo y el niño jugaban un juego cuyo objeto era adivinar cuál de dos cajas contenía un grabado. Al efectuar cada ensayo, el modelo exhibía respuestas relativamente

nuevas, verbales, motoras y agresivas, que eran totalmente irrelevantes para el juego que captaba la atención del niño. Se midió el número de respuestas imitativas que reproducía el niño mientras efectuaba sus ensayos. Excepto en las respuestas agresivas, que se imitaban fácilmente prescindiendo de la cualidad protectora del modelo, los niños que experimentaban la interacción gratificante con el modelo imitaban en mayo grado su conducta de los niños con los que el mismo modelo había reaccionado de forma distante y no gratificadora. Además, los niños de la situación del modelo gratificante también tenían en mayor grado una conducta parcialmente imitativa de las respuestas sociales del modelo. Este estudio indica que la exposición a un modelo que posee cualidades gratificantes no sólo facilita una imitación precisa, sino que también incrementa la probabilidad de que se den respuestas de la misma clase que las dadas por el modelo, pero que, de hecho, éste no emite.

La asociación entre las características gratificantes de los padres y la conducta de imitación se ha demostrado en varios estudios en los que la recompensa y el castigo se han determinado partiendo de entrevistas o respuestas temáticas. Mussen y Distler (1959) seleccionaron dos grupos de niños de un jardín de infancia, uno que mostraba un alto grado de preferencia por el rol masculino y el otro con poca preferencia por el rol masculino, basándose en sus respuestas en una prueba proyectiva (Brown, 1956). Luego se les pedía a los niños que completasen nueve historias incompletas, que implicaban relaciones paterno-filiales, durante unas sesiones individuales de juego con muñecos. En comparación con los niños que recibieron puntuaciones bajas en preferencia por el rol masculino, los niños con fuertes preferencias por este rol percibían a sus padres como fuentes relativamente poderosas tanto de premios como de castigos, resultando que los autores interpretan como apoyo fundamental a la teoría del aprendizaje por imitación en términos de poder social. En un estudio posterior, Mussen (1961) comparó a chicos mayores de enseñanza media que mostraban fuertes intereses vocacionales masculinos con muchachos de la misma edad que obtuvieron puntuaciones altas en intereses vocacionales femeninos. En comparación con éstos, los chicos con fuertes intereses masculinos eran más propensos a describir a su padre como gratificante y positivo en cuanto a sus actitudes hacia ellos –como en el estudio de Mussen y Distler-; sin embargo, los adolescentes muy masculinos también solían retratar a su padre como persona que no les castigaba ni les ponía cortapisas, discrepancia entre este estudio y el anterior que podría atribuirse a la diferencia de edad entre los sujetos. Pero como la relación entre poder vasado en el castigo y la preferencia por un rol sexual que se encontró en el primero estudio era de significación dudosa, quizá no sea sorprendente que no se repitiera este resultado. Los descubrimientos de Mussen en adolescentes corroboran indirectamente resultados obtenidos anteriormente por Payne y Mussen (1956), en cuyo estudio se les pidió a niños con mucha y poca similitud padre-hijo (en cuanto a sus respuestas a ítems de un inventario de personalidad) que construyeran los desenlaces de historias que implicaban relaciones padre-hijo. El análisis de los datos revelaba que los niños

con mucha identificación con su padre percibían a estos como personas muy gratificantes y cariñosas.

P.S. Sears (1953) ha proporcionado otras pruebas de asociación entre las características de los padres y la conducta imitativa de los niños: encontró que los niños de padres muy cariñosos tendían a sumir el rol de padre en las actividades de juego con muñecos con más frecuencia que los niños con padres relativamente fríos.

El estudio de Sears revelaba también la importancia de la calidad de las interacciones entre los modelos cuando estaba implicado más de uno, puesto que los niños que adoptaban con más firmeza el papel de madre tenían madres que eran afectuosas y cariosas con sus hijos y despreciaban a su marido.

Bandura y Walters (1959) constataron que los niños no-agresivos, comparados con los agresivos, mostraban mayor preferencia por su padres y se percibían a sí mismos con más frecuencia como pensando y actuando igual que él. Las comparaciones basadas en entrevistas con los padres revelaban que los de niños agresivos no protegían ni recompensaban apenas la conducta de sus hijos en el hogar. Además, los padres de los niños agresivos castigaban mucho más que los niños que no lo eran, descubrimiento que indica que la coerción punitiva que prefería el primer grupo de padres había disminuido en muchos aspectos su eficacia como modelos de emulación para sus hijos.

En estudio en que se compararon las teorías del aprendizaje por imitación en términos de envidia de estatus, de poder social y de refuerzo secundario, Bandura, Ross y Ross (1963 *c*) utilizaron grupos de tres personas que representaban prototipos de la familia nuclear. En una situación experimental, un adulto asumía la función de controlar los recursos y los refuerzos positivos. Otro adulto era el consumidor o receptor de esos recursos, mientras que al niño, participante como observador en la tríada, esencialmente se le ignoraba. En una segunda situación de tratamiento, un adulto controlaba los recursos; pero el niño era el receptor de los refuerzos positivos, mientras que al otro adulto se le asignaba un papel subordinado inoperante. En cada una de las tríadas servían como modelos un varón y una mujer adultos. Para la mitad de los niños y y niñas de cada situación, el modelo masculino controlaba y dispensaba los medios de gratificación, simulando la familia en que domina el marido. Para el resto de los niños, el modelo femenino mediaba los recursos positivos, como en los hogares en los que domina la mujer. De esta forma, el diseño experimental permitía probar si las transmutaciones de poder fomentaban la imitación del sexo opuesto. Después de las interacciones sociales experimentales. Los dos modelos mostraban pautas divergentes de conducta en presencia del niño y se obtenía una medida de hasta qué punto éste moldeaba su conducta conforme a la de los modelos.

En los dos tratamientos experimentales (prescindiendo de si era el adulto rival o el mismo niño el receptor de los medios de gratificación), cuando se ausentaron los modelos, se imitaba al que tenía el poder de premiar, en mayor grado que el modelo competidor o ignorado. En tanto la conducta de imitación provocada en este experimento pueda considerarse como prototipo elemental de identificación en un grupo de familia nuclear, los datos no apoyan la interpretación del proceso de identificación como maniobra defensiva iniciada por el niño. Está claro que los niños se identifican más con la fuente de poder gratificante que con el competidor por las recompensas. Además, las inversiones de poder por parte de los modelos masculinos y femeninos producían imitación del sexo opuesto, particularmente en las niñas. Comparadas con los niños, las niñas mostraban más disposición a imitar la conducta exhibida por el modelo del sexo opuesto. Probablemente, esta diferencia refleja estas dos cosas: que la cultura tolera de distinta forma la conducta impropia de su sexo en hombres y mujeres y que la conducta del rol masculino se refuerza más positivamente en nuestra sociedad.

En psicología clínica y psiquiatría se ha prestado una considerable atención a la falta de desarrollo de la conducta propia del sexo, y tradicionalmente se ha interpretado como una manifestación de procesos psicodinámicos subyacentes, especialmente de homosexualidad latente. El hecho de presentar estos procesos como factores causales internos apenas clarifica la génesis de la conducta impropia del sexo. En cambio, identificando la influencia que ejercen sobre el desarrollo de la conducta de rol sexual desviada determinadas variables externas de aprendizaje social (como la distribución en la familia del poder de gratificación) se facilitará la comprensión de cómo se desarrolla la sexualidad desviada y se prestará atención a la formación de pautas de conducta aprobadas por la cultura.

Cuando un niño está expuesto a varios modelos, puede seleccionar a uno o varios de ellos como fuentes primordiales de su conducta, pero casi nunca reproduce todos los elementos del repertorio de uno, aunque los niños adoptan muchas de las características del modelo que poseía el poder de gratificación, también reproducían algunos de los elementos de la conducta que mostraba el modelo que ocupaba el papel subordinado. Así es que los niños no eran simplemente réplica en pequeño de uno u otro modelo, más bien exhibían una pauta de comportamiento relativamente nueva, que representaba una amalgama de elementos tomados de ambos modelos. Así, en una familia, incluso los hermanos del mismo sexo pueden manifestar pautas de conducta completamente distintas, por haber seleccionado para su imitación elementos diferentes de los repertorios de respuesta de su padre y de su madre.

También puede renovarse la conducta social, a medida que el niño crece, al aumentar el contacto con los modelos que le proporciona su grupo de compañeros y otros adultos que no son los padres. Pero es probable que el grado de innovación esté

en función de la diversidad de los modelos. Por ejemplo, en los grupos sociales muy homogéneos, en que todos los modelos despliegan esencialmente la misma conducta, las respuestas imitativas apenas sufren ningún cambio a través de de los sucesivos modelos. Incluso en un subgrupo heterogéneo, la conducta y los valores transmitidos desde el hogar gobiernan la elección y le rechazo de los modelos extrafamiliares (Newcomb, 1943), reduciendo así la posibilidad de cambios notables en las pautas de comportamiento que se han establecido durante los primeros períodos del desarrollo.

Las pautas desviadas de comportamiento tienden a provocar el rechazo de los otros miembros del grupo (Schachter, 1951) y, como contrapartida, a acompañarse de suspicacia y hostilidad hacia los demás miembros de la comunidad. En algunos casos, el padre desviado deja a su familia en un aislamiento sociocultural casi completo. Los estudios de Lidz *et al* (1957 *a*, 1957 *b*, 1958) y Fleck (1960) indican que los padres de esquizofrénicos no sólo modelan una conducta muy caprichosa e idiosincrática, sino que también restringen tanto el campo de contactos sociales de su familia que sus hijos apenas tienen oportunidad de exponerse a modelos extrafamiliares que pudieran ejercer una influencia correctiva. Además, no es raro que el más desviado de los padres ocupe en la familia una alta posición de poder y que se esfuerce en reducir el poder de los otros miembros.

En los casos menos extremos, cuando la mayoría de los miembros de su propio grupo socioeconómico rechaza a los padres, éstos forman conexiones de amistad con otros individuos con la misma desviación. Así crean un círculo relativamente homogéneo y mutuamente protector y sustentante de modelos adultos desviados que tienden a preservar la cultura desviada y transmitirla a su descendencia. Este fenómeno es muy evidente tanto en las subculturas delincuentes (Shaw y McKay, 1942) como en los cultos desviados, sean religiosos o no (Festinger, Riecken y Schater, 1956; Zubek y Solberg, 1952).

La identificación con el agresor y la determinación de la agresión en función del sexo

Como explicación del aprendizaje imitativo de la agresión se acepta ampliamente la de la identificación con el agresor, por la que se presume que la persona pasa de ser objeto de agresión a ser agente de ella al adoptar los atributos de un modelo amenazante agresivo, con el fin de reducir el miedo al ataque. La prueba principal en apoyo de este mecanismo consiste en el material de casos presentados por Anna Freud (1946 [1936]). Pero, en algunos de los ejemplos de Anna Freud, el modelo no muestra, de hecho, agresión, el terapeuta se limita a suponer que le niño que agrede se anticipa aun ataque. Si fuese correcta la suposición del terapeuta en estos casos, la agresión del niño constituiría una maniobra defensiva, destinada a evitar un ataque, pero no tendría por qué suponer identificación con el agresor.

En otro de los ejemplos de Freud, en que un niño recibe daño accidentalmente y sin mala intención (por ejemplo, en el caso de una cura dental) y después exhibe una conducta agresivamente exigente o destructiva en presencia del terapeuta, no se dan pruebas que demuestren que la respuesta del niño dependía del daño previo. Además, aunque dependiera del daño, la agresión del niño podría ser simplemente una respuesta directa ante una experiencia que le excita emocionalmente. El ejemplo más claro de conducta imitativa que pone Freud es el caso de un niño que reproducía los gestos de su profesor cuando éste le castigaba o reprendía. La interpretación de Freud de que el niño <<a través de sus gestos se estaba asimilando a sí mismo al objeto externo temido, o identificándose con él>> (p. 118) se complica por hecho de que cuando lo hacía, sus condiscípulos estallaban en risas, con lo que proporcionaban un fuerte refuerzo a su conducta imitativa. De forma que, aun en este caso, es dudoso que la conducta imitativa se mantuviese por mecanismos de reducción del miedo.

También se cita frecuentemente como prueba de que se da una identificación con el agresor la narración de Bettelheim (1943) de las reacciones de los prisioneros de un campo de concentración nazi. Bettelheim dice que las respuestas de los prisioneros a sus guardianes eran con frecuencia infantiles y sumisas, y pone ejemplos de cómo los prisioneros <<veteranos>>, que habían pasado en el campo más de un año, copiaban muchas veces el comportamientos de los guardianes. Por ejemplo: agradecían física y verbalmente a los demás compañeros, actuando a veces de forma más agresiva que sus guardianes cuando se les ponía bajo su cargo, infligían torturas y sufrimientos a los recién llegados a la población de presos, ponían en vigor normas absurdas que la Gestapo ya había descartado, incluso modificaban sus uniformes a la manera de los de los guardianes y alardeaban de que ellos podían ser tan malvados como los oficiales nazis.

Aunque el relato de Bettelheim pone en evidencia que, frecuentemente, los prisioneros veteranos o a sus compañeros de presidio el mismo tipo de control –mediante estimulación aversiva- que ellos mismos habían sufrido, de ningún modo se sigue de ello que su comportamiento proporcione una prueba de identificación defensiva con el agresor, en el sentido en que se emplea este concepto en el contexto de las teorías freudianas. Por ejemplo, Bettelheim dice que los oficiales de la Gestapo habían impuesto un tipo de castigo de grupo, por lo que, muchas veces, las faltas de los individuos tenían como resultado el sufrimiento de sus compañeros de presidio. Como los castigos de grupo solían ser severos y las respuestas de los guardianes muy caprichosas, no es extraño que los prisioneros con experiencia, con el fin de escapar ellos mismo de los sufrimientos, pusiesen en vigor exigencias que los oficiales de la Gestapo imponían de vez en cuando, o habían impuesto anteriormente. Al poner en vigor las normas, aun cuando los oficiales de la Gestapo hubiesen abandonado su observancia sistemática, los presos veteranos provocaban la sumisión en el campo, lo

que lógicamente impediría los castigos de grupo, siempre que la forma de sumisión establecida de esta manera no contraviniese las exigencias de la Gestapo.

Además, había, indudablemente, diversos mecanismos implicados en el hecho de que los prisioneros se comportasen tan agresivamente como los guardianes. En el caso de la puesta en vigor de las normas, la conducta imitativa habría servido para reducir la ansiedad respecto a las posibles consecuencias aversivas de la conducta inconformista de los demás. Sin embargo, el antagonismo contra las personas que aparentemente eran amigas y aliadas de los presos, a los ojos de los de fuera (por ejemplo, corresponsales extranjeros y antiguos compañeros de prisión que habían informado públicamente de las condiciones en los campos), que Bettelheim interpreta también como ejemplo de identificación con el agresor, pudo deberse simplemente al hecho de que los artículos periodísticos escritos por esas personas comportaban, de hecho, graves castigos para los prisioneros.

Indudablemente, Bettelheim proporciona pruebas de una emulación directa de la conducta de los guardianes. Los prisioneros, por ejemplo, coleccionaban prendas viejas de los uniformes de éstos y se cosían sus propios uniformes de forma que se pareciesen a los suyos. Esta conducta de emulación era fuente de castigo para los imitadores, por lo que no podría servir a un propósito defensivo de reducción de ansiedad. En realidad, como esta conducta en particular persistía a pesar del castigo, parece que proporciona pruebas en contra de la hipótesis de la identificación como defensa, y quizá indica que los prisioneros estaban imitando a los poderos que controlaban los recursos, de acuerdo con la hipótesis en términos de poder social.

Por otra parte, el hecho de que sólo una pequeña minoría de los prisioneros remedase directamente la conducta de los guardianes, copiando su manera de vestir y su comportamiento, indica que esos prisioneros podían haber desarrollado antes de su reclusión actitudes y formas de respuesta autoritarias y, por ello estarían predispuestos a admirar e imitar esos atributos en los guardianes. El intento de emular la conducta de la élite que controla los medios de gratificación es también característico de las personas trepadoras, que, como los prisioneros en cuestión, tienden a mantener su conducta de emulación a pesar de la desaprobación social en que incurren por parte de sus compañeros y de los modelos que admiran.

Hay considerables pruebas de que los padres agresivo-punitivos tienden a tener hijos agresivos (Bandura, 1960; Bandura y Walters, 1959, Glueck y Glueck, 1950; Jenkins y Hewitt,, 1944; Lewis, 1954; McCord, McCord y Zola, 1959). Pero ello no significa necesariamente que la agresión de los niños sea resultado de un proceso de identificación motivado por el miedo. De hecho, se ha demostrado, en varios estudios experimentales, que tanto los niños como los adultos imitan con facilidad modelos agresivos que en modo alguno constituyen amenaza para ellos (Bandura, Ross y Ross, 1961, 1963*a*; Lövaas, 1961*a*; Mussen y Rutherford, 1961; Walters y Llewellyn Thomas,

1963). Además, los datos de los estudios de Bandura (1962 *b*) y Bandura, Ross y Ross (1963 *b*), en los que a los modelos se les premiaba y castigaba la agresión, demuestran que el éxito de la conducta del modelo es un factor crucial para determinar hasta qué punto reproducirá el observador su forma agresiva de conducirse. Basándonos en la interpretación de los efectos del modelado en términos de consecuencias de la respuesta (Bandura, Ross y Ross, 1963*b*; Walters, Leat y Mezei, 1963), podríamos predecir que si la conducta de un modelo agresivo produce recompensas sociales y materiales, el niño se identificará con el agresor, aunque no le gusten los atributos del modelo (Bandura, Ross y Ross, 1963 *b*). Pero si la conducta del agresor no aporta poder ni control sobre recursos importantes o provoca un castigo real, no habrá identificación con el agresor. Por tanto, es probable que el miedo a un agente de castigo sea normalmente un factor irrelevante, más que instigador, en el proceso de identificación.

A partir de los estudios de juego con muñecos se deduce la influencia sobre el desarrollo de la agresión de la presencia en el hogar de un modelo agresivo masculino. Bach (1946) encontró que los niños de seis y de diez años –tanto chicos como chicas- cuyos padres estaban ausentes del hogar eran menos agresivos en el juego con muñecos que aquellos cuyos padres estaban presentes. Por otra parte, P. S. Sears (1951) encontró que, aunque la presencia o ausencia del padre influía sobre la agresión de los niños de maternal cuando jugaban con muñecos, esta variable no tenía influencia en el juego con muñecos de las niñas de la misma edad. En los estudios posteriores, los padres estaban ausentes del hogar durante el período en que observó a los niños, y es probable que las diferencias apreciadas entre los niños cuyos padres estaban presentes y aquellos cuyos padres estaban ausentes reflejasen sólo modificaciones temporales de la conducta. En realidad, Stolz (1954) observó que los niños nacidos en la guerra, cuyos padres habían estado ausentes del hogar durante sus primeros dos años, no se mostraban más agresivos en el juego con muñecos que aquellos cuyos padres habían estado continuamente presentes.

Levin y Sears (1956) midieron, a partir de anotaciones de entrevistas con las madres, la tendencia a castigar de los padres y el grado de <<identificación>> con el padre del mismo sexo que mostraban los niños en edad preescolar. Los niños muy identificados con lo masculino mostraban significativamente más agresión en el juego con muñecos que los que estaban poco, especialmente cuando su padre era el agente de castigo. Por otra parte, la severidad de los castigos del padre no influía sobre la agresión de los niños. Como el padre es generalmente más agresivo que la madre, tanto este estudio como los de los efectos de la ausencia del padre apoyan las pruebas antes presentadas de que los niños imitan la agresión paterna, pero no la suposición de que esta agresión imitativa refleja un proceso defensivo.

Bandura, Ross y Ross (1961) examinaron la influencia que ejercen el sexo del modelo y el del niño sobre la imitación de la agresión. Los niños mostraban significativamente más agresión imitativa que las niñas, pero no había diferencia entre los sexos en cuanto a la reproducción de la agresión verbal del modelo. Estos descubrimientos son coherentes con las diferencias entre los sexos en el juego de muñecos de que informa Johnson (1951), que encontró que las niñas desplegaban más agresión<<social>>, por ejemplo, de reproches y reprimendas verbales, que los niños y menos agresión física <<antisocial>>. Estos resultados no son raros en chicos dedicados en una sociedad en que la agresión se tolera mucho mejor en los niños y en la que los modelos físicamente agresivos que la sociedad aprueba –por ejemplo, en deportes, películas y televisión- son masculinos. Bandura, Ross y Ross (1961) pusieron de manifiesto, además, que el modelo masculino tenía una influencia más fuerte sobre los sujetos varones que el femenino. Los niños a los que se expuso a un modelo agresivo masculino manifestaban más agresión imitativa física y verbal, más agresión sin carácter imitativo y más agresividad en el juego con armas, con comparación con las niñas a las que se habías expuesto el modelo masculino. Además, mientras que los niños expuestos a un modelo femenino no agresivo no se diferenciaban de los sujetos a control en ninguna medida de agresión, los expuestos a un modelo masculino que no era agresivo tenían significativamente menos agresión física y verbal, imitativa o no, que los niños del grupo control. En un segundo estudio de Bandura, Ross y Ross (1963 *a*), los niños se mostraban, de nuevo, significativamente más agresivos que las niñas, y también ahora el modelo agresivo masculino era un estímulo más poderoso a la agresión que el femenino.

El poder relativo de los modelos masculinos y femeninos para provocar respuestas imitativas está en función del grado de adecuación al sexo de la conducta en cuestión. Como indican las observaciones del juego con muñecos y de la vida real (Goodenough, 1931; P. S. Sears, 1951), la agresión física es una respuesta característicamente masculina en la que se establecen diferencias entre los sexos en los tres primeros años de vida (indudablemente por influencia conjunta de los modelos y de las pautas de refuerzo sociales). Una vez establecidas estas diferencias, este tipo de conducta se desinhibe aparentemente con más facilidad cuando se observan modelos de cuyo sexo es propia que al observar modelos en que es impropia por su sexo. Evidentemente, lo apropiado de una clase particular de respuestas estará en función de otras variables, además del sexo, como, por ejemplo, la edad o el rol social del agresor.

RESUMEN

En este capítulo se ha tratado la influencia de la conducta de los modelos en la transmisión de pautas sociales y desviadas de respuesta, haciéndolo en relación con

los datos que proporcionan los estudios de campo y la experimentación de laboratorio. Se distinguieron tres posibles efectos de la exposición a un modelo: 1, un efecto de modelado, que implica la transmisión de pautas de respuesta de una imitación precisa y que previamente no se encontraban en el repertorio de respuestas del observador; 2, un efecto inhibitorio o desinhibitorio que se refleja en un incremento o decremento de la frecuencia, la latencia o la intensidad de determinadas respuestas adquiridas previamente por el observador, más o menos similares a las que muestra el modelo; y 3, un posible efecto de provocación, en el que la observación de las respuestas de un modelo sirve como señal para que el observador <<dispare>> respuestas similares que ni son completamente nuevas ni están inhibidas como resultado de un aprendizaje previo.

La investigación sobre el tema demuestra que cuando se suministra un modelo, se adquieren de forma típica pautas totales, o casi totales, de conducta, más que a través de un proceso lento y gradual basado en un refuerzo diferencial. Tras las demostraciones del modelo, o (en menor grado) tras las descripciones verbales de la conducta deseada, el que aprende suele reproducir la pauta de respuesta más o menos en su totalidad, aunque no dé ninguna respuesta manifiesta, y como consecuencia no reciba refuerzo, en todo el período de demostración, en estas circunstancias está muy claro que el proceso de adquisición no es tan gradual como suele ser costumbre representarlo en los modernos sistemas de la conducta.

El papel de los modelos en la transmisión de respuestas nuevas se ha demostrado muy ampliamente en estudios de laboratorio sobre la agresión. Los niños a los que se ha expuesto a modelos agresivos responden a la frustración consiguiente con la agresividad considerable, gran parte de la cual es imitación exacta, mientras que los niños igual de frustrados que observan modelos con una conducta inhibida son relativamente poco agresivos y tienden a emular la conducta del modelo inhibido. Hay algunas pruebas, por estudios de campo, de que las respuestas de dependencia y de ansiedad respecto a la conducta sexual también pueden transmitirse de padres a hijos. Además, las observaciones transculturales y clínicas proporcionan ejemplos de conformación por modelado de pautas de respuestas antisociales, autistas y de otros tipos de conducta muy desviada.

Además de enseñar a los observadores pautas de respuesta completamente nuevas, los modelos pueden tener efectos inhibitorios y desinhibitorios o de provocación. Por ejemplo: la exposición a un modelo agresivo puede hacer que le observador dé respuestas causantes de dolor, que, sin ser imitaciones exactas, tengan unos efectos sociales similares en ciertos aspectos a los que resultan de la conducta del modelo. Este tipo de imitación inespecífica es, quizá, más probable cuando las respuestas implicadas ya estaban presentes en el repertorio de conductas del observador, pero sin llegar a manifestarse por la desaprobación social en que incurren.

La influencia de la conducta del modelo sobre el observador depende en parte de las consecuencias de su respuesta. Los niños que observan cómo se recompensa a un modelo agresivo muestran más agresión imitativa que los niños que ven a un modelo castigado por su agresión. De forma similar, las consecuencias de premio o castigo para un modelo que viola una prohibición determinan hasta qué punto se imitará su transgresión. Además, se imita con más facilidad a los modelos gratificantes, con prestigio o competentes, a los que poseen un estatus alto y a los que controlan los medios de gratificación que a los faltos de estas cualidades. Estos factores también determinan en parte cuáles serán los modelos seleccionados como fuentes fundamentales de ejemplaridad en cuanto a sus pautas de conducta social. Aunque las consecuencias inmediatas o inferidas de su respuesta para el modelo tienen una influencia importante sobre la *ejecución* de respuestas imitativas por parte de los observadores, la *adquisición* de esas respuestas parece que proviene fundamentalmente de una estimulación sensorial contigua.

Las características de los observadores –por ejemplo, el grado en que se les ha recompensado o castigado por la docilidad de su conducta- también determinan hasta qué punto darán respuestas imitativas. Además, la susceptibilidad a la influencia social que ejercen los modelos aumenta en virtud de estados temporales o transitorios del observador, como la excitación emocional moderada o el aumento de dependencia que puede provocarse mediante procedimientos hipnóticos.

Las mismas clases de fenómenos y las mismas características del modelo y del observador que aumentan o reducen el grado de influencia de aquél sobre éste contribuyen a desarrollar afinidades entre la conducta del niño y la del adulto, que en las teorías psicodinámicas se suelen conceptuar como casos de identificación. Pero como este término es muy vago y connota muchas significaciones superfluas, los fenómenos de comportamiento a que se refiere se en términos de los principios del aprendizaje social. Ello hizo posible aplicar un amplio cuerpo de investigaciones sobre aprendizaje por observación a la comprensión del desarrollo de las afinidades paterno-.filiales y sugerir otras interpretaciones sobre la génesis de ciertos tipos de conductas de emulación que, en las teorías psicodinámicas, se solían considerar un resultado de los procesos de defensa.

Pero es evidente que el proceso de influencia social no puede explicarse por completo en términos de los efectos de la presentación de modelos, sean paternos o no. Una vez que se han dado las respuestas de imitación, sus consecuencias para el que las da determinará en gran manera si esas respuestas se fortalecerán, se debilitarán o se inhibirán. Indudablemente, la instrucción directa mediante recompensas, estimulación aversiva y otros procedimientos de disciplina juegan un papel importante en la conformación y mantenimiento de la pautas de conducta social. Este tema se tratará en el capítulo siguiente.

Capítulo 3

PAUTAS DE REFUERZO Y CONDUCTA SOCIAL

En el capítulo 1 se esbozaba brevemente los efectos de los diversos tipos de pautas de refuerzo. A este tema le han concedido mucha atención los investigadores de problemas teóricos del aprendizaje, pero se ha investigado relativamente poco relacionándolo con problemas de conducta social. En términos generales, se ha supuesto, más que demostrado, que los principios del refuerzo se aplican a los ambientes sociales complejos y que rigen la conducta social de los seres humanos exactamente igual que regulan las respuestas de los sujeto humanos y animales en los experimentos muy estructurados de laboratorio sin carácter social. En este capítulo intentamos revisar y valorar los descubrimientos sobre los efectos de la recompensar y el castigo –y de la omisión y cese de éstos- sobre determinados tipos específicos de respuestas sociales. La mayor parte de las investigaciones importantes sobre el tema, incluyendo los datos obtenidos en los estudios de laboratorio y de campo de los propios autores, se refieren principalmente al fomento, la regulación y el control de la agresión; por ello, se concede la mayor atención al problema de cómo se adquieren, mantienen y modifican las respuestas agresivas en virtud de las pautas de refuerzo, aunque también se discute con cierto detalle la influencia de las variables de refuerzo sobre la conducta de dependencia y la sexual.

Agresión

Los investigadores de muy diversas disciplinas han prestado bastante atención a las pautas desviadas de respuesta de tipo agresivo. La teoría y la práctica de los profesionales dedicados a la salud mental se han visto muy influidas, directa o indirectamente, por la primitiva teoría de la agresión de Freud, según la cual la agresión es una <<reacción primordial>> ante la frustración de las respuestas de búsqueda de placer o evitación de dolor. (Freud, 1920 [1917]; 1925 [1917]), para Freud, la frustración consistía principalmente en el bloqueo de las fuerzas de la libido; los que han expuesto después la hipótesis frustración-agresión especifican una amplia gama de fenómenos, en la que se incluyen casi todas las formas de impedimento o demora de la a gratificación. Así se considera la agresión como producto de los hogares destruidos, las condiciones socioeconómicas adversas, la urbanización, la frustración de los esfuerzos por ascender en la escala social por las barreras étnicas o de clase, las limitaciones físicas y las tensiones intrapsíquicas. La teoría freudiana sobre la agresión ha determinado también gran parte del pensamiento y la investigación en el área de la psicología evolutiva, sobre todo desde que los miembros del Instituto de

relaciones humanas de Yale (Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears, 1939) formularon la hipótesis frustración-agresión.

La hipótesis frustración-agresión

Tal como se propuso originalmente, la hipótesis frustración-agresión presentaba ésta como una consecuencia natural e inevitable de la frustración. En las modificaciones posteriores de la hipótesis (Dollard *et al*, 1944; Miller, 1941) se veía la agresión como un resultado natural, aunque no inevitable, de la frustración, ya que pueden aprenderse respuestas no-agresivas a ella. De todas formas, se seguía pensando que la agresión es la respuesta *naturalmente dominante* a la frustración, y que sólo en el caso de que previamente se hayan castigado o dejado sin recompensar las respuestas agresivas surgirá la posibilidad de dar una respuesta que no lo sea. Aunque algunos miembros del grupo de Yale (por ejemplo, Sears, 1941; Whiting, 1944) estaban dispuestos a descartar la noción de que la agresión es la única reacción a la frustración que no se aprende, continuaban considerando la frustración como *antecedente inevitable* de la agresión; en otras palabras, suponían que siempre que se comete un acto agresivo, éste está instigado por la frustración.

A pesar de la importancia que se les da a los investigadores en la hipótesis frustración-agresión, apenas se han investigado los efectos de los tres factores que se consideraban responsables del grado de frustración: la fuerza de instigación a la respuesta frustrada, el grado de interferencia con ella y el número de secuencias frustradas de respuesta. En lugar de ello, la investigación se ha centrado en la inhibición, el desplazamiento del objeto y de la respuesta y en el fenómeno de la catarsis. En lo referente a la conformación y mantenimiento de la conducta agresiva, se ignoraron casi totalmente algunos problemas cruciales: por ejemplo, cómo se aprenden originalmente las respuestas agresivas, cómo son inicialmente y qué papel juegan otros factores, además del de interferencia, de una secuencia progresiva de respuesta (o de otras operaciones clasificadas como <<frustraciones>> y que se suponen equivalente a la interferencia). En efecto, *Frustration and aggression* (<<Frustración y agresión>>) no proporcionaba un punto de partida adecuado para enfocar la agresión desde el punto de vista del aprendizaje social, a pesar de hace claras referencias a los principios del refuerzo en el aprendizaje (Hull, 1942). Quizá la principal contribución del libro fue la de que, al especificar ciertas variables antecedentes capaces de provocar o inhibir los actos agresivos, dio lugar a estudios sobre la agresión en que se manipulaban estos fenómenos antecedentes.

La crítica de la hipótesis frustración-agresión se centró, al principio, en la naturaleza de las respuestas a la frustración. Bateson (1941) señaló que en algunas

culturas (por ejemplo, la de los balineses) la agresión no es, de ningún modo, la respuesta típica a la frustración. Barker, Dembo y Lewin (1941) y Wright (1942, 1943) demostraron que los niños de jardín de infancia pueden sufrir una regresión cuando se sienten frustrados, reacción que también observó Mowrer (1940) en ratas, en un ingenioso experimento. Otros críticos argumentaron que sólo algunas clases de frustración provocan una respuesta agresiva. Maslow (1941), Rosenzweig (1944) y, más recientemente, Buss (1961) dicen que son las conductas de ataque o amenaza las más propicias para provocar reacciones agresivas y no el bloqueo de secuencias progresivas de respuesta, aunque, desde luego, el ataque y el bloqueo no son del todo independientes. Pastore (1952) subraya la importancia de la arbitrariedad de la frustración para determinar si se dará o no una respuesta agresiva e indicaban que cuando es arbitraria la frustración interfiere el logro de un fin esperado. Evidentemente, una de las causas principales de la controversia es la ambigüedad de la definición de frustración: sólo recientemente se ha empezado a buscar otros antecedentes de la agresión además de los incluidos en la categoría de frustración.

Definición de agresión

El primer requisito para desarrollar una teoría de la agresión en términos de aprendizaje social es definir qué es lo que constituye una respuesta agresiva. Los autores de *Frustation and Aggression* (<<Frustración y agresión>>) definen la agresión como una secuencia de respuesta <<cuyo fin es el daño de la persona a la que se dirige>> (p. 9). La teoría y la investigación posterior, con pocas excepciones, han adoptado la *intencionalidad* como aspecto esencial de la definición de la agresión (por ejemplo, Bandura y Walters, 1959; Sears, Maccoby y Lewin, 1957). El problema fundamental que plantea tal definición es el de que la *intencionalidad* no es una propiedad de la conducta, sino que hace referencia a las condiciones antecedentes que muchas veces hay que inferir, partiendo de la conducta de la que se supone que son parte esencial. Supongamos que vemos por separado a dos individuos talando un árbol vigorosamente. En un caso el sujeto tala el árbol porque disminuye peligrosamente su reserva de leña. En el otro, el árbol, que pertenece a un vecino, deja caer ramas y hojas muertas sobre la vía de acceso a su cochera, con lo que le obliga a limpiarla constantemente. O supongamos que unos niños están jugando a balón prisionero en la arena: en un caso el niño *A* tira la pelota a *B*, éste se vuelve de repente y recibe un golpe en la cara. En otro, *B* ha ignorado continuamente a *A* durante el juego; cuando *A* consigue la pelota espera a que *B* esté distraído, se la tira y le hace daño en la cara. En ambas situaciones los niños se lastiman, gritan y necesitan de primeros auxilios. En este par de ejemplos la conducta es idéntica, pero, basándonos en el criterio de intencionalidad, consideraríamos que en cada ejemplo hay un caso de <<agresión>> y otro que no lo es.

Hay una compleja serie de criterios –unos referidos a la forma de respuesta; otros, a sus antecedentes, y otros, a su intensidad- que determinan si una respuesta se calificará como agresiva o no. Muchas veces se pasa por alto el hecho de que la intensidad de la respuesta suele influir en que se la considere así, aunque hay algunas respuestas de poca intensidad, como, por ejemplo, la regañina o el sarcasmo contenido, que se ven, a veces, como agresivas. Las respuestas de alta magnitud (aun las relativamente aceptables) se consideran casi siempre agresivas. Por ejemplo, hay muchos círculos en que se consideran agresivos los esfuerzos de determinadas familias pro acceder a un grupo social que representa el nivel de estatus al que se aspiran. Como la intensidad de la respuesta es un factor importante para determinar si esta producirá o no dolor o daño, la investigación sobre el aprendizaje de las respuestas de alta magnitud puede esclarecer considerablemente el problema de la agresión.

Una definición de agresión que aparentemente evita el criterio de intencionalidad es la propuesta por Buss (1961), que considera la agresión como <<una respuesta que descarga estímulos nocivos sobre otro objeto>> (p. 1). Buss especifica, además, que la respuesta debe darse en una situación interpersonal. Quizá esta definición sea preferible a la empleada por Dollard *et al* (1939), pero tienen una limitación fundamental: las respuestas que suelen calificarse de agresivas pueden aprenderse y ejecutarse en situaciones en las que, de hecho, no hay descarga de estimulación nociva, porque no hay objeto de daño o porque el objeto es inanimado, por lo que no puede recibir el daño.

En realidad es difícil definir la agresión excluyendo el concepto de intencionalidad, sin incluir en esta categoría respuestas que nadie consideraría agresivas por sentido común. Sin duda por esta razón, Buss reintroduce subrepticiamente el criterio de intencionalidad en una discusión en que excluye de la categoría de agresión algunas de las respuestas causantes de dolor. Según Buss, el individuo que produce una estimulación nociva, siguiendo un <<rol social claramente identificado>> -por ejemplo, el de padre o agente de disciplina-, no actúa de forma agresiva. La clasificación de las respuestas como agresivas o no implica ciertamente en juicio social, pero ello no da pie a la excepción que hace Buss del rol social. <<Desde el momento en que el dolor o el malestar del niño es *fuente de satisfacción* para el padre, la respuesta de castigo de éste es agresiva>> (p. 3, sin itálicas en el original). Esta cualificación presupone claramente el despertar de algún motivo, necesidad o <<intención>> de producir dolor. Hay otras referencias encubiertas a la intencionalidad cuando Buss trata de las respuestas <<accidentales>>, que también excluye de la categoría de agresión: <<Los chicos mayores y los adultos son capaces de *enmascarar* la agresión tras la *fachada* de accidente>> (p. 4, sin itálicas en el original). En efecto, Buss vacila entre una definición de agresión solamente en términos de variables de respuesta y una definición que implique también una referencia a las consecuencias complejas de estímulo-respuesta.

Como ha señalado Buss, el término <<agresión>> supone normalmente una referencia interpersonal. Cuando se habla de agresión contra un objeto inanimado, se suele suponer que alguna persona sufrirá el daño causado. Pero el sufrimiento causado a los seres humanos es muchas veces tan directo y tan hipotético (como, por ejemplo, cuando se dice que un muchacho es agresivo porque comete una travesura) que no hay razón para incluir en la *definición de agresión* ninguna referencia a las relaciones interpersonales. De hecho, esta referencia puede hacer que no se tenga en cuanto a determinadas situaciones importantes son carácter personal, en las que pueden aprenderse las respuestas agresivas. En términos estrictos, no es que se aprendan las respuestas <<agresivas>>, sino determinado tipo de respuestas que se califican de tales en virtud de unos juicios sociales que sí se aprenden por sí mismo. Para enfocar adecuadamente el problema de la agresión en términos de aprendizaje hay que tener en cuenta dos cosas: cómo se adquieren y mantienen las respuestas que usualmente se califican de agresivas y cómo aprende el niño a formular los juicios sociales que le capacitan para discriminar una respuesta agresiva de otra que no lo es. Pero, por desgracia, los estudios sobre la agresión, a pesar de su gran número, no aclaran casi nada ninguno de los dos problemas.

Hay dos posibles enfoque del problema de la definición y estudio de la agresión: se puede definir haciendo referencia únicamente a las características observables y los efectos de las respuestas y sin relación con los objetivos a los que parece que sirven éstas; por ejemplo, puede definirse la agresión como la clase de respuesta que causan dolo o daño, o como aquellas que *podrían* perjudicar o dañas *si* se dirigieran contra un objeto vulnerable; pero como las consecuencias de una determinada respuesta pueden depender de circunstancias irrelevantes para la comprensión del desarrollo del hábito, parece preferible la última definición. Los niños aprenden a insultar, imitando a sus padres y a otros adultos (Allport, 1954) cuando profieren epítetos y afirmaciones vejatorias en su presencia: según la definición de agresión en función de los posibles efectos de las respuestas, éstas serían agresivas, aunque durante su adquisición no causaron prejuicio ni daño.

Otra alternativa es incluir en la definición de agresión referencias a fenómenos complejos de estimulación, como, por ejemplo, el contexto social o el pasado reciente o remoto del que ejecuta las respuestas. En este caso no nos basta con las variables de respuesta para suponer una <<intencionalidad>> es éstas.

Eligiendo la primera alternativa, es posible estudiar cómo se adquieren, fortalecen, mantiene, extinguen e inhiben las respuestas agresivas y en qué condiciones se dan la generalización y la discriminación. Este enfoque evita la subjetividad y los juicios de valor que implican los estudios de la agresión en que se toma en consideración la intención del que la manifiesta, pero puede dar lugar a cierta

confusión conceptual, porque las respuestas a estudio se dan muchas veces en circunstancias en que no se las juzgaría socialmente como agresivas.

Por otra parte, la introducción del concepto de intencionalidad fomenta la aproximación a problemas significativos desde el punto de vista social y facilita la comunicación entre los estudiosos de la conducta social. El investigador que emplea el criterio de intencionalidad estudiará los antecedentes del gamberrismo y no estudiará cómo aprende un leñador a talar un árbol- pero al definir sus variables debe darse cuenta de que fundamenta su definición en fenómenos estimulares y valores sociales y no sólo en las características de las respuestas que está estudiando.

Definición de la frustración

La labor de establecer una definición útil de la frustración es, en cualquier caso, más compleja que la de definir la agresión. Se han empleado muchas manipulaciones experimentales para <<provocar>> el estado de <<frustración>>: desde la simple no-recompensa hasta la retirada o negación de refuerzos positivos y la introducción de refuerzos negativos. Tanto en la investigación con sujeto humanos como en los estudios con animales ja quedado bien claro que estas manipulaciones tiene efectos muy diversos que van desde la eliminación a la intensificación de la conducta, cuya interferencia, según la teoría de la frustración-agresión, provocaría la agresión. Además, el término <<frustración>> se ha empleado, por una parte, para designar las manipulaciones experimentales en sí mismas; por otra, para referirse a los procesos internos del organismo que se supone que resultan en este tipo de manipulaciones (Marx, 1956). En este capítulo consideramos <<frustrantes>> todas aquellas manipulaciones o condiciones que impiden o demoran un refuerzo. Como impedimento u omisión del refuerzo equivale a su dilatación infinita o indefinidamente prolongada, *puede definirse simplemente la frustración como la dilatación de un refuerzo*. Pero, al presentar ciertos puntos de vista, en bien de la brevedad, utilizamos también el término <<frustración>> para referirnos a los estados o respuestas del organismo, inferidos o hipotéticos, que en otros lugares se consideran, más coherentemente, como <<provocados por la frustración>>.

La dilatación del refuerzo puede provenir de la existencia o creación de barreras ambientales, físicas o sociales; como, por ejemplo, de la carestía, la incomunicación, las leyes que restringen la conducta sexual o las situaciones en que es preciso trabajar mucho para cubrir las necesidades de la vida. También son fuentes potenciales de frustración las limitaciones personales, sean fisiológicas o psíquicas, genéticas o aprendidas. Incluimos en esta categoría los miedos y conflictos resultantes de un ataque o de un castigo: así la presentación de estímulos nocivos puede dar lugar a frustración, aunque no necesariamente.

Muchas de las manipulaciones diseñadas para provocar frustración tienen en común su tendencia a provocar respuestas de alta magnitud. Pero estas respuestas (por ejemplo, el talar vigorosamente un árbol, lanzar un balón o golpear o patear con fuerza un objeto) se aprenden muchas veces en situaciones que no son frustrantes en absoluto. En la instrucción militar a los soldados se les enseña a manejar fusiles, bayonetas y granadas sin frustración, esperando que, con una instigación apropiada, utilizarán esas armas con fines destructivos. Una vez aprendías, estas respuestas pueden producirse en las situaciones de frustración y probablemente se darán si se presentan los estímulos apropiados, entre los cuales podemos incluir los instrumentos de daño o destrucción y la presencia del supuesto responsable de la frustración: cuando un niño aprende a utilizar la navaja automática, jugando solo o viendo cómo se emplea para hacer daño (en la vida real o en productos de la fantasía, como las películas y los espectáculos televisados), habrá más probabilidad de que dañe a otro niño con ella que si no sabe utilizarla o nunca ha visto emplearla como arma. En unas condiciones de estimulación apropiadas que supongan alguna forma de frustración, el niño empleará quizá su aprendizaje previo para efectuar una acción que indudablemente se tacharía de agresiva.

Aprendizaje por discriminación

Pensemos en un padre que dedica parte de su tiempo a jugar con su hijito al *punchball*. Golpea él mismo el balón y luego, con un estímulo verbal o sin él, provoca en el niño una respuesta similar y responder con su aprobación al puñetazo de su hijo. El niño golpea con más fuerza y de nuevo le refuerza positivamente, parece que se está desarrollando una competición. Durante el juego el padre, a la vez que ofrece un modelo a la respuesta de golpear, refuerza esa respuesta cuando se da. De hecho, el padre tiende a suministrar un refuerzo diferencial por las respuestas intensas, puesto que las débiles suelen interpretarse como signo de falta de virilidad. Una vez establecidas las respuestas intensas de golpear, pueden darse en varias situaciones algunas frustrantes y otras que no lo son.

Así, en el curso de su desarrollo, el niño tiene muchas oportunidades de adquirir respuestas de alta magnitud en situaciones que no son frustrantes; puede que estas respuestas ocupen un lugar relativamente alto en las jerarquías de respuesta, con lo que podrán movilizarse fácilmente para hacer frente a las diversas situaciones que se clasifican como frustrantes. Aunque el hecho de que estas respuestas no se den con más frecuencia puede deberse en parte a la probabilidad de castigo, es probable que se deba tanto o más a un buen aprendizaje por discriminación, que es consecuencia del refuerzo diferencial y que va más allá de la simple inhibición.

El refuerzo positivo de la agresión

Por razones éticas y prácticas, casi nunca se ha intentado formar la agresión interpersonal en un ambiente controlado de laboratorio. Sin embargo, hay bastantes pruebas, a partir de estudios transculturales y de campo, de que los hábitos agresivos se adquieren en gran manera mediante el refuerzo directo de respuestas agresivas. En la cultura de los iatmul, cazadores de cabezas (Bateson, 1936), el cortarles la cabellera a los enemigos, además de reforzarse por el prestigio que otorga al poseedor de la cabellera, se refuerza también, de forma más inmediata y tangible, con las danzas y celebraciones que siguen a la decapitación. Pero el éxito del héroe-homicida sólo es el punto culminante de una serie de experiencias en las que se causa y recibe dolor y humillación en situaciones en las que se aclama por sus actos al que hace daño. Durante sus propias ceremonias de iniciación los adolescentes de esta sociedad sufren intimidaciones y humillaciones, mientras que luego, como adultos jóvenes, causan sufrimientos socialmente aprobados a las nuevas generaciones de novicios. Bateson considera la agresión del varón iatmul como una forma de supercompensación: una explicación más obvia y más de acuerdo con la ley de la economía es la de que en esta sociedad el niño y el adolescente siempre están rodeados de modelos agresivos, y cuando les llega la ocasión de reproducir la conducta agresiva de los adultos, la sociedad aprueba sus respuestas imitativas, mientras que se refuerza negativamente el no comportarse agresivamente.

> En la primera semana de reclusión los novicios están sujetos a muchas burlas crueles y desagradables de este tipo: [pincharle al adolescente en las encías con un hueso de cocodrilo], y para todas las bromas hay algún ritual como pretexto. Y aún es más significativo del carácter de la cultura el que la intimidación de los novicios se realice en un contexto en que los diferentes grupos de iniciadores se lanzan puyas unos contra otros. La mitad de los iniciadores juzgaban que ya se había amedrentado a los novicios tanto como podían soportar y eran partidarios de omitir uno de los episodios rituales. Entonces la otra mitad alardeaba de que los indulgente temían al estilo con que ellos llevarían a cabo la intimidación y los del bando indulgente hacían de tripas corazón y efectuaban el episodio con más crueldad de lo normal (p. 131).

Por el contrario, entre los hutteritas (Eaton y Weil, 1955), que preconizan el pacifismo como estilo de vida, la conducta agresiva queda sin recompensa. A pesar del hecho de que en esta subcultura los niños están sujetos a presiones de socialización relativamente severas y quizá frustrantes, no muestran casi nunca agresión interpersonal.

Las diferencias étnicas y entre las clases sociales en cuanto a la cantidad de agresión manifiesta parece están en función, al menos en parte, del grado de tolerancia y aprobación de los actos agresivos por parte de los miembros de un grupo social determinado. Davis y Havighurst (Davis, 1943; Davis y Havighurst, 1947) reseñaron que los padres de clase baja alientan y recompensan la agresión en mayor

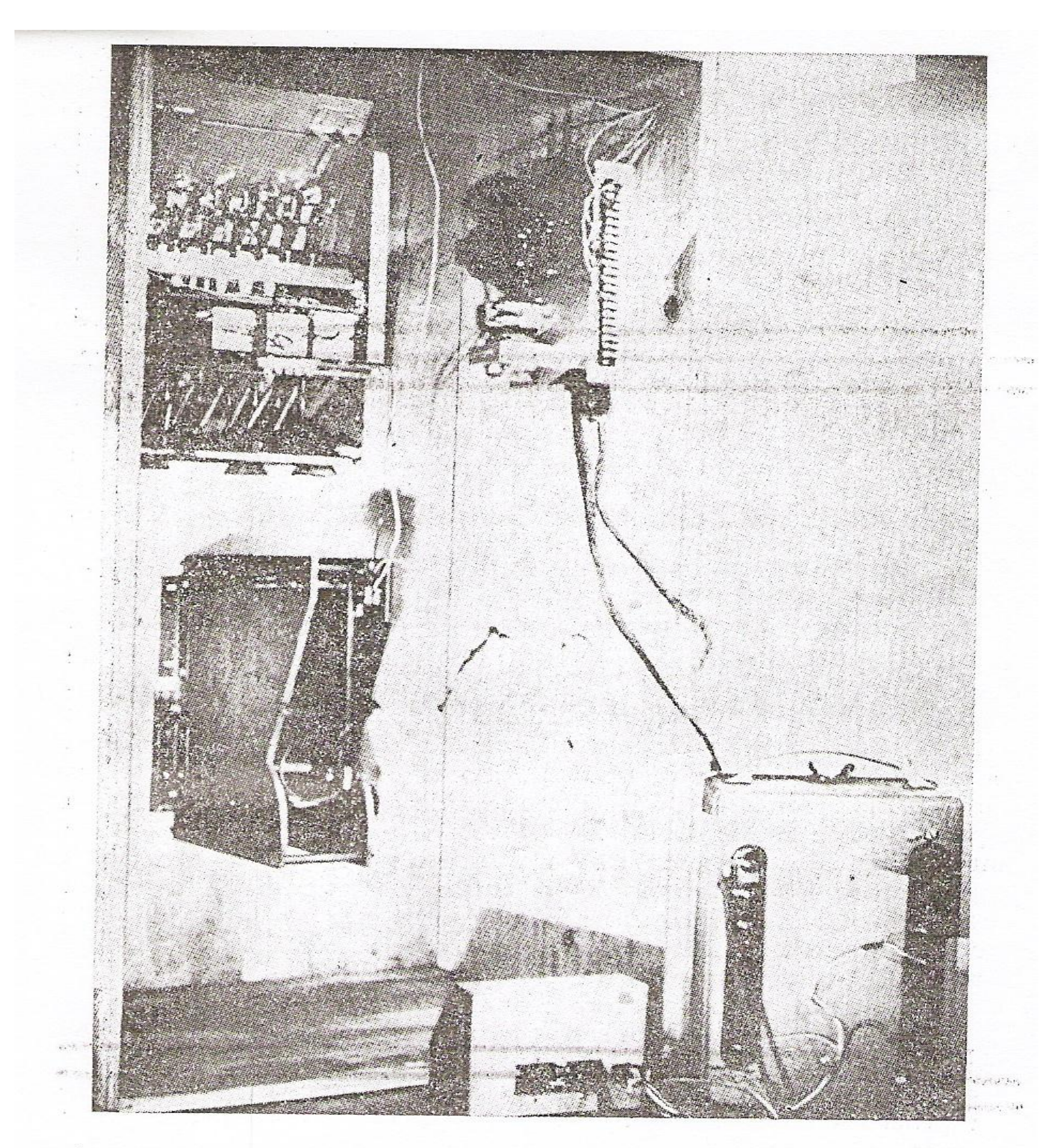
grado que los de clase media y al mismo tiempo frustran menos los <<impulsos> de sus hijos. Aunque estos dos resultados no son independientes, ya que la agresión es una de las formas de conducta que se tomaron en cuenta, juntos indican que la recompensa de la agresión, y no la frustración, era el determinante más poderoso del grado relativamente alto de agresión encontrado entre los niños de clase baja.

El resultado de un estudio de Bandura y Walters (1959) sobre los sistemas de instrucción infantil de los padres de niños agresivos y no agresivos apoya indirectamente esta interpretación. Bandura y Walters encontraron que los padres de niños agresivos propendían más a fomentar la agresión y a perdonarla que los padres de niños no agresivos. Era muy notable la diferencia entre los dos grupos de padres. De la comparación de Bandura (1960) entre los sistemas de instrucción infantil de los niños agresivos y de los inhibidos surgió un resultado muy similar. Los datos indicaban que los padres de niños inhibidos tenían una actitud generalizada con respecto a la agresión que no era ni tolerante ni punitiva, con lo que apenas brindaban oportunidades de aprender a agredir, por refuerzo directo o a través de la imitación. Por el contrario, los padres de niños agresivos, en particular la madre, aunque no permitían la agresión contra ellos mismos y la castigaban, permitía bastante agresión entre los hermanos y fomentaban y recompensaban la conducta agresiva de sus hijos cuando se dirigía contra otros niños-.

Los efectos sobre la agresión de la instrucción discriminativa por parte de los padres se reflejaban en la conducta social de los niños y en sus respuestas a estímulos plásticos causantes de agresión. Los niños agresivos manifestaban una agresión física y verbal contra sus compañeros bastante mayor, un comportamiento de mayor oposición a sus profesores y menos inhibición de la agresión que los niños inhibidos. Por el contrario, no mostraban más agresión contra sus padres, lo cual no es de extrañar en vista de que los padres no permitían la agresión contra ellos y la castigaban. También había diferencias en las respuestas a estímulos plásticos. Los grupos no diferían en cuanto al grado de agresividad física contra sus padres, pero los niños agresivos manifestaban más agresividad verbal e indirecta. En las interacciones entre compañeros, los niños agresivos eran físicamente más agresivos que los inhibidos, pero verbalmente no. Pero cuando se tomaron en consideración los sentimientos hostiles hacia los compañeros, los niños inhibidos decían sentir más cólera, que no se traducía en manifestaciones motoras. En un trabajo de campo previo con adolescentes (Bandura y Walters, 1959) también aparecía una configuración discriminativa similar de los refuerzos paternos a la agresión y de las respuestas agresivas de los chicos.



Fig. 8.—Payaso «Bobo» para estudiar la influencia de las pautas de refuerzo sobre la adquisición y mantenimiento de las respuestas agresivas. En la fotografía de la izquierda se presenta vista frontal del payaso, el panel de control de los refuerzos que tiene el experimentador y el equipo de registro. La fotografía de la derecha muestra el interior de la caja en que está dibujado el payaso: en la parte superior izquierda está el aparato para dispensar los



refuerzos, en la superior derecha hay una serie de micro-interruptores, por medio de los cuales se registra la intensidad de las respuestas de golpear, en la parte central superior hay una barra que se mueve en el interior de la caja cada vez que el niño golpea. (Diseñado y fabricado por W. G. Clark, Departamento de Psicología, Universidad de Toronto, y Optiscan, Ltd., P. O., Box 302, Station F, Toronto 5.)

En varios experimentos controlados de laboratorio se ha demostrado la influencia del refuerzo positivo sobre el desarrollo de la a conducta agresiva. Patterson, Ludwig y Sonoda (1961) encontraron que los niños a los que se les había reforzado verbalmente por golpear a un muñeco inflado, en una sesión posterior deban más respuestas de golpearle que los niños que no habían recibido entrenamiento. La importancia de los programas de refuerzo se manifiesta en un estudio de Cowan y Walters (1963), que ponían da los niños en una de estas tres situaciones de refuerzo: refuerzo continuo, refuerzo conforme a un programa de razón fija de 1:3 y refuerzo conforme a un programa de razón fija de 1:6. El equipo consistía

en un payaso <<Bobo>> (fig. 8), construido de forma especial, que permitía recoger automáticamente las respuestas del niño en un registrador Esterline-Angus. Tras un período de preparación, el experimentador administraba canicas según un programa determinado de antemano, hasta que provocaban dieciocho veces la respuesta de golpear. En este período aumentaron las tasas de respuestas agresivas en todo el grupo, aunque casi nunca se obtuvieron las curvas típicas de adquisición individual. A diferencia de la mayoría de las respuestas estudiadas en los experimentos de aprendizaje, la de golpear al muñeco era dominante desde el principio, y muchos niños comenzaban respondiendo a tasa (más de una respuesta por segundo) que probablemente estaban cerca de su límite fisiológico. Estos hallazgos indican que hay que estudiar la intensidad de las respuestas agresivas, además de su frecuencia, sobre todo cuando la situación experimental apenas le ofrece al niño la alternativa de dar otras respuestas sin carácter agresivo. El equipo modificado que se presenta en la figura 8 permite emplear la intensidad de los golpes como variable dependiente.

Tras reforzar dieciocho respuestas, se dejaron de distribuir canicas, pero se les permitió a los niños que continuasen respondiendo. Durante este periodo de extinción aparecieron efectos significativos atribuibles al programa: los sujetos a los que se había reforzado siempre eran los que daban menor cantidad de respuestas agresivas en el periodo de extinción, y los niños reforzados con un programa de razón fija de 1:6 eran los que daban mayor número.

Walters y Brown (1963) probaron que las respuestas agresivas reforzadas de forma intermitente, además de ser más persistentes tienden a generalizarse a las situaciones nuevas. Dos grupos de niños de siete años recibieron dos sesiones de entrenamiento en que se les reforzaba con canicas por golpear a un muñeco <<Bobo>> automático, siempre que lo hiciesen, al menos, con una intensidad media. A los niños de uno de los grupos experimentales se les reforzaba según un programa de razón fija de 1:6; a los del otro, con un programa continuo. Se incluyeron en el estudio dos grupos de control: en uno de ellos los niños jugaron, durante dos sesiones, con el muñeco <<Bobo>>, pero no se les reforzaba; en el otro no tuvieron la experiencia del muñeco. En la sesión de prueba cada niño se enfrentaba con otro en juegos competitivos de contacto físico y en una sesión de juego libre. En cada pareja uno de los competidores era de los asignados al azar a uno de los cuatro grupos de comparación, su oponente era un niño elegido al azar de entre los de siete años de la escuela en la que se llevó a cabo la prueba. Los niños a los que se había reforzado con un programa de razón fija de 1:6 dieron respuestas físicamente agresivas –en la situación de prueba- en cantidad significativamente mayor que los niños de los otros tres grupos, entre los cuales no había diferencias dignas de mención. Este estudio demuestra que las respuestas agresivas adquiridas por refuerzo intermitente en una situación sin carácter interpersonal ni frustrante pueden emplearse después para superar el bloqueo o la frustración en situaciones interpersonales.

Lövaas (1961 *b*) también ha puesto en evidencia que, cuando se refuerzan las respuestas agresivas, éstas aumentan de frecuencia y se generalizan. Primero a unos niños de edad preescolar se les hizo una prueba en dos aparatos que se accionaban con una palanca: en un caso la palanca hacía que un muñeco le pegase a otro con una estaca en la cabeza; en el otro, impulsaba un balón hasta lo alto de una rejilla. Luego los niños participaron en una sesión de condicionamiento verbal en la que se les pedía que hablasen a una <<caja parlante>>, en la que estaban colocados un muñeco sucio y otro limpio. Durante la sesión de entrenamiento, la mitad de los niños recibían refuerzo por dar respuestas como <<muñeco malo>>, <<muñeco sucio>> y <<a este muñeco habría que darle una zurra>>, mientras que a los restantes se les reforzaban las respuestas verbales sin carácter agresivo, como <<muñeco bueno>> y <<muñeco limpio>>. Los niños a los que se reforzaban las respuestas verbales agresivas mostraron un notable aumento de éstas durante el período de entrenamiento, mientras que los niños que recibían refuerzos por las respuestas verbales sin carácter agresivo daban un número cada vez aquellos a los que se había reforzado la agresión *verbal* mostraban un grado de agresividad *no verbal* significativamente mayor que los niños que habían sido reforzados por dar respuestas verbales sin carácter agresivo. Así, el estudio de Lövaas demuestra efectos del refuerzo se generalizan de un tipo a otro de respuestas agresivas.

Los efectos del refuerzo de la agresión pueden depender de la fuerza inicial de su inhibición en el sujeto. Staples y Walters (1963), utilizando el equipo diseñado por Walters y Llewellyn Thomas (figura 3), midieron el nivel de intensidad del shock que sus sujetos femeninos adultos le administraban a un sujeto aliado del experimentador en un estudio fingido de condicionamiento. Luego asignaron a cada sujeto a la situación experimental o la de control, procurando que los dos grupos estuvieran más o menos igualados en cuanto a los niveles medios iniciales de shock elegidos por los sujetos en una serie de ensayos previos a la prueba. A los sujetos experimentales se les dio una sesión de entrenamiento en la que se les reforzaba verbalmente por administrar shocks de una intensidad relativamente alta, mientras que los sujetos control no recibían refuerzos. Tanto a los sujetos experimentales como a los de control se les dividió, para analizar los resultados, en tres subgrupos: uno era el de los que inicialmente habían administrado shocks de alta intensidad, otro con los de shocks de una intensidad intermedia. Había un efecto de interacción significativo entre el nivel de intensidad inicial y los resultados del refuerzo, que ponía de manifiesto que los sujetos que al principio utilizaban niveles altos de intensidad en sus shocks eran los que más aumentaban la fuerza de los shocks, como resultado del refuerzo. En realidad, los sujetos que emplearon desde el principio niveles bajos de intensidad en sus shocks (a los que después se reforzaron las respuestas relativamente intensas) no variaron la intensidad de éstas más que los sujetos comparables que no recibieron refuerzos. Estas diferencias persistieron durante una serie posterior de ensayos en que no recibía refuerzo ninguno de los sujetos, ni los experimentales ni los de control. Si tomamos el

nivel inicial de shock como índice de la fuerza de inhibición de la agresión, podemos concluir que el refuerzo de las respuestas agresivas tiende a incrementarlas en los sujetos con poca inhibición de ésta más que en los sujetos con mucha inhibición. Estas variables de <<personalidad>>, que indudablemente son un reflejo de los modelos y las pautas de refuerzo que se han tenido, influyen de modo importante, aunque con frecuencia ignorado, sobre el resultado de los métodos de refuerzo.

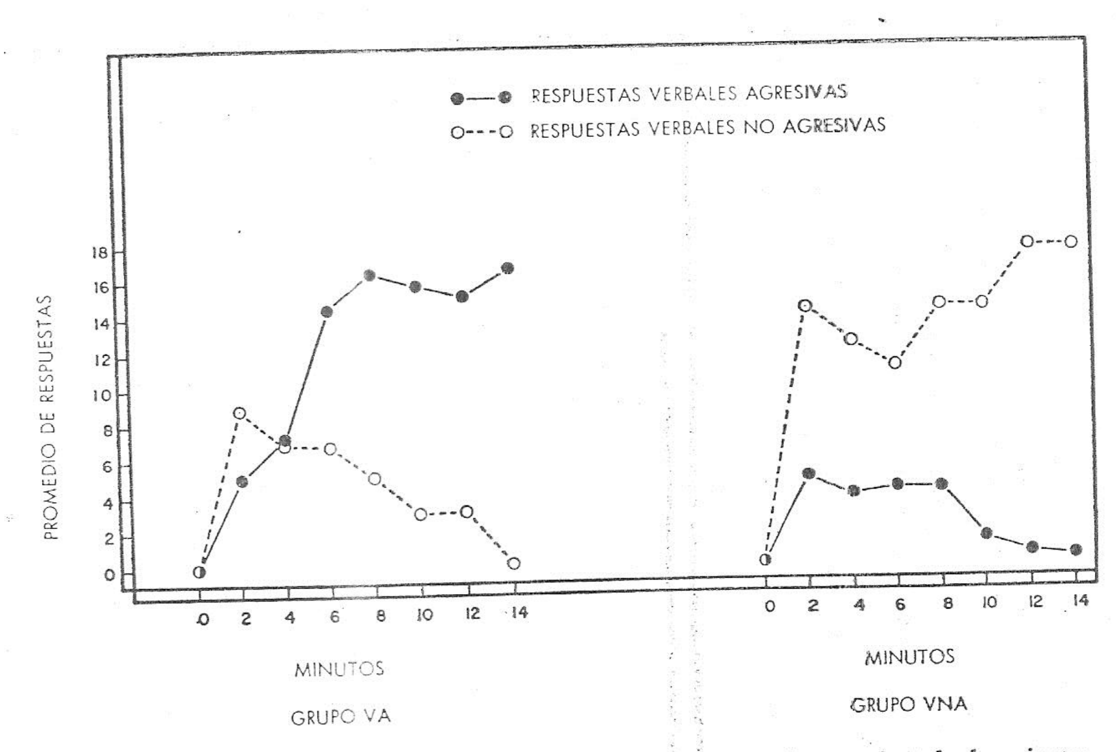


Fig. 9.—Media de respuestas agresivas y no-agresivas durante períodos sucesivos de dos minutos de condicionamiento verbal. El grupo de condicionamiento verbal agresivo (va) y el de condicionamiento verbal no-agresivo (vna) se presentan por separado.

Los estados transitorios del organismo modifican también la eficacia de los refuerzos para establecer y mantener pautas de conducta. En el estudio de Cowan y Walters (1963) sirvieron como sujetos unos niños institucionalizados y otros sin institucionalizar. Cuando se les dejó de reforzar, los primeros daban más respuestas agresivas; Cowan y Walters atribuyeron este resultado a la mayor emocionalidad de estos niños, que, probablemente, facilitaba el aprendizaje de las pautas agresivas de respuesta.

En un estudio de Hops y Walters (1963), que utilizaron como variable de *stress* provocado experimentalmente, se confirmó que el refuerzo positivo de las respuestas agresivas es más eficaz cuando los niños tienen una excitación emocional moderada. En este estudio se asignó a unos niños de los grados I y II un tratamiento diseñado para provocar cierto grado de excitación emocional. Inmediatamente después se enfrentó a

los niños con el <<Bobo>> automático de juguete, antes descrito, y se registraron sus respuestas en una situación con refuerzo y en una posterior sin él. Aunque la manipulación de la excitación emocional apenas influyó en las respuestas de los niños mayores, del grado III, los del grado I, que habían sido excitados emocionalmente, mantuvieron la respuesta de golpear, después de retirados los refuerzos, a tasas más altas y duraderas que los niños relajados mediante los procedimientos e instrucciones del experimentador. Uno de los papeles de la frustración en la adquisición de la agresión puede ser el de aumentar la emocionalidad, con lo que el individuo frustrado presta mayor atención a los refuerzos positivos que provienen de la conducta agresiva.

Si exceptuamos el estudio de Lövaas (Ç1961b), todas las investigaciones sobre los efectos del refuerzo positivo de las respuestas verbales hostiles se han llevado a cabo con sujetos adultos. En varias de ellas (Binder, McConnell y Sjoholm, 1957; Buss y Durke, 1958; Simkins, 1961; Zadeck, 1959) se emplearon métodos de condicionamiento operante para aumentar la frecuencia con que los sujetos emitían afirmaciones o expresiones hostiles. Los refuerzos consistían en muestras de aprobación de carácter verbal y en recompensas materiales. Además, el análisis de las contingencias de respuesta y refuerzo en las situaciones psicoterapéuticas revela que el refuerzo positivo por parte del terapeuta de las respuestas verbales hostiles del paciente hace que aumente mucho la probabilidad de que se den respuestas de este tipo, mientras que el refuerzo negativo disminuye sustancialmente la agresividad verbal (Bandura, Lipser y Miller, 1960; Goldman, 1961).

Castigo e inhibición de la agresión

Muchas teorías sobre la agresión se apoyan excesivamente en el supuesto de que en la sociedad norteamericana la relativa severidad con que se socializa aquélla (Whiting y Child, 1953) hace que se atenúen las respuestas agresivas y lleva a una inhibición pronta y bastante generalizada de ella. Los estudios genéticos sobre el grado de agresividad en el hogar (Goodenough, 1931), la escuela maternal (por ejemplo, Appel, 19942; Muste y Sharpe, 1947; Walters, Pearce y Dahms, 1957) y en el juego con los muñecos (por ejemplo, P. S. Sears, 1951), no confirman esta opinión. Pero la suposición está tan firmemente arraigada que los incrementos de agresividad suelen explicarse en términos de decrementos de inhibición: ello hace más sorprendente el hecho de que sólo haya habido un estudio con niños en que se castigaba la conducta agresiva, registrando sistemáticamente los efectos de este procedimiento.

Hollenberg y Sperry (1951) dedicaron a dos grupos de niños de maternal cuatro sesiones de juego con muñecos. A los niños del grupo experimental se les reprochaba verbalmente su conducta agresiva en la segunda de las sesiones; en todas las demás el

experimentador adoptaba su rol habitual de tolerancia, tanto con los sujetos experimentales como con los del grupo de control.

Sears y sus colaboradores (Sears, 1961; Sears, Maccoby y Levin, 1957; Sears, Whiting, Nowlis y Sears, 1953) han estudiado la relación entre el castigo de la agresión por parte de los padres y las respuestas agresivas en niños de edad preescolar y de enseñanza primaria. En el primero de estos estudios (Sears *et al*, 1953), los investigadores obtuvieron una correlación positiva entre la tendencia materna a castigar la agresión y el grado de agresividad de los niños en maternal, resultado que confirmaron Sears, Maccoby y Levin (1957) al encontrar en las niñas una relación similar.

Pero en un estudio de confirmación con niños de doce años, Sears (1961) sólo obtuvo correlaciones bajas y en su mayor parte no-significativas entre la tendencia paterna a castigar la agresión en los primeros cinco años de la vida del niño y la agresión antisocial, determinada por un cuestionario.

Los autores (Bandura, 1969; Bandura y Walters, 1959) han comprobado que los niños agresivos cuyos padres usan métodos punitivos de disciplina no suelen manifestar una agresividad directa contra ellos, pero son muy agresivos en las interacciones con sus compañeros y con los adultos fuera del hogar. Eron, Walder Toigo y Lefkowitz (1963) advirtieron una relación similar entre la tendencia a castigar de los padres y la agresión de los niños, al encontrar que los padres propensos al castigo tenían hijos a los que sus compañeros consideraban agresivos.

El reproche verbal, el insulto y el ataque se han empleado como variables experimentales en varios estudios con adultos (normalmente estudiantes universitarios). Pero la conducta que se atacaba no era la respuesta agresiva que constituía la variable dependiente, sino otra. En estas circunstancias, el insulto verbal y el ataque parecen aumentar el grado de agresividad, en vez de disminuirlo (Cox, 1953; McClelland y Apicella, 1945; Walters y Zaks, 1959). Normalmente, en estos estudios se han introducido simultáneamente dos variables: el fracaso (o los sentimientos de fracaso) provocado experimentalmente y el ataque verbal; por ello es difícil determinar cuál de estas variables era, en principio, la responsable de que aumentase la agresividad, que, en cualquier caso, no solía manifestarse directamente contra el experimentador.

Graham, Charwat, Honig y Weltz (1951), que usaron una técnica de frases incompletas, encontraron que los adolescentes tendían a contraatacar más cuando eran objeto de un ataque violento que cuando el ataque era débil. Pero cuando el agresor era uno de los padres o una figura de autoridad, el contraataque se reducía considerablemente y aumenta relativamente poco en función del aumento de la gravedad de la agresión. Como había correlaciones positivas entre las medidas de la

magnitud del contraataque como respuesta a cinco clases de provocadores y, por tanto, no había pruebas de desplazamiento, este estudio proporciona una clara demostración de los efectos del aprendizaje por discriminación.

Hablando en términos generales, el castigo por parte de una figura de autoridad parece inhibir la agresión directa en presencia del agente de castigo, pero se asocia con una fuerte agresión contra otros blancos posibles. Pero es obvio que no se pueden hacer proposiciones formes sobre la relación entre castigo y agresión, a menos que se tomen en cuenta el agente de castigo, el que recibe la agresión y la naturaleza tanto de ls respuestas punitivas como de las agresivas. Este punto se trata con nuevos detalles en el capítulo 4, en el que se hace evidente que los efectos del castigo son mucho más complejos que los del premio y, como ya se han indicado en las recientes exposiciones de la literatura relevante de Mowrer (1960 *a*) y Hall (1961), mucho menos comprendidos.

La teorización y experimentación sobre la inhibición de la agresión se han centrado exclusivamente en la influencia inhibitoria de la ansiedad o de la culpa, en la suposición de que la inhibición de la respuesta es necesariamente consecuencia de la vinculación de las respuestas con alguna forma de estimulación aversiva. Por otra parte, se ha ignorado completamente el desarrollo de la inhibición de la agresión mediante fortalecimiento de respuestas positivas incompatibles, a pesar del hecho de que el control social de la agresión probablemente se alcanza en mayor grado sobre esta base que por medio de la estimulación aversiva.

Tolerancia

El término tolerancia se refiere a la voluntad de un agente de socialización de permitir que se dé una determinada forma de conducta o que continúe una vez comenzada. Otros conceptos utilizados en la literatura relevante para los sistemas de instrucción infantil, por ejemplo, el de la disciplina *laxa* o *indulgente* (por ejemplo, Baldwin, Kalhorn y Breeze, 1945; Gluek y Gluek, 1950) y liderazgo, atmosfera hogareña o métodos de control *laissez faire* (verbigracia, Lewin, Lippit y White, 1939), se superponen con el concepto de tolerancia sin ser exactamente equivalentes. El problema de estos `últimos conceptos es que casi siempre se han definido de forma demasiado vaga, global o compleja como para que el lector pueda determinar qué aspectos abarcan del comportamiento adulto.

Se ha prestado mucha atención a los efectos de la tolerancia materna de la agresión en los estudios de Sears y sus colaboradores (Sears *et al*, 1953; Sears, Maccoby y Levin, 1957). La madre que cuenta con una conducta agresiva y como consecuencia, de que se la refuerce positiva o negativamente. Tanto en niñas como en niños, Sears, Maccoby y Levin (1957) han constatado que se dan correlaciones

positivas entre la tolerancia materna de la agresión durante los cinco primeros años de la vida del niño y el grado de agresividad que éste manifiesta en el hogar durante este período. Pero las correlaciones eran bajas, y en una muestra de confirmación Seats (1961) no encontró correlaciones significativas ente la tolerancia materna cuando el niño es pequeño y el grado de agresividad asocial de los niños de doce años.

Bandura y Walters (1959) encontraron que las madres de niños agresivos eran algo más tolerantes con la agresión dirigida contra ellas que las de los niños no agresivos. Sin embargo, estas madres no diferían con respecto a la tolerancia de la agresión contra los otros adultos, los hermanos o los compañeros, ni había diferencias de ningún tipo entre los dos grupos de padres.

Los efectos de la tolerancia de los padres no son independientes de las consecuencias que siguen a la ejecución del acto permitido. Probablemente los padres que permiten y recompensan la agresión desarrollan hábitos agresivos en sus hijos. Por otra parte, parece que también los padres que a la vez permiten y castigan la agresión hacen que los niños sean muy agresivos (Sears, Maccoby y Levin, 1957; Bandura, 1960; Bandura y Walters, 1959). Pero esta agresividad, resultante de un aprendizaje por discriminación, se dirige fundamentalmente contra personas que no son los agentes primarios de frustración.

En los estudios sobre agresión en el juego con muñecos también se han observado los efectos de la tolerancia. Se ha demostrado que en presencia de un adulto tolerante, la agresión de los niños en el juego con muñecos se incrementa en una sesión (Hartup e Himeno, 1959), y de dos a cuatro sesiones consecutivas cuando permanecen constantes el experimentador y la situación experimental (Bach, 1945; Hollenberg y Sperry, 9151; P. S. Sears, 1951). Levin y Turgeon (1957) han señalado que se daba un aumento de la agresión en los niños cuando su madre entraba en la segunda de dos sesiones de juego con muñecos, pero no encontraron aumento cuando estaba presente un adulto extraño en lugar de la madre. Ulteriormente, Siegel y Kohn (1959) encontraron que la agresión de los niños aumentaba en dos sesiones de juego libre cuando estaba presente un adulto tolerante, aunque no extraño, sólo durante la segunda de las sesiones. Puesto que, en algunas circunstancias, la tolerancia del adulto puede interpretarse como aprobación tácita, estos incrementos de agresividad se han atribuido al refuerzo positivo (Buss, 1961). Como alternativa, podrían reflejar un debilitamiento de las inhibiciones, que parece darse cuando determinadas actividades que antes se desaprobaban o castigaban no se siguen de recompensa o castigo, fenómeno que se trata en el capítulo 4. Lo cierto es que Yarrow encontró que las respuestas no agresivas, igual que las agresivas, se hacían más frecuentes tras dos sesiones tolerantes de juego con muñecos, resultado que indica que la tolerancia del adulto tiene una influencia general reforzante o desinhibitoria sobre las actividades de juego de los niños, más que una influencia específica sobre la

agresión. En el estudio de Levin y Turgeon, la introducción de un extraño crea una situación algo diferente, ya que por varias razones –por ejemplo, el despertar de la curiosidad y, por tanto, de respuestas competitivas, y la falta de conocimiento de cómo responderá el extraño. La presencia de un adulto extraño suele tener un efecto inhibitorio generalizado sobre las actividades de juegos de los niños.

El no tolerar la agresión interviniendo prontamente cuando se prevé un acto agresivo implica el bloqueo de un acto instrumental y probablemente será frustrante. Así que la tolerancia, de acuerdo con la hipótesis frustración-agresión, debería aumentar la incidencia de actividades agresivas. Pero no hay pruebas de que la intolerancia influya de esta forma sobre la ejecución de manera consistente.

Uno de los problemas fundamentales de las investigaciones de los antecedentes de la agresión en la instrucción infantil es el de que los padres no son los únicos agentes de socialización, aunque quizá sé los más importantes la intolerancia de la agresión en las escuelas puede aumentar la agresividad en los niños cuyos padres han permitido que se establezcan hábitos agresivos. Así que, igual que el castigo, la tolerancia puede tener varios resultados, estando sus efectos principalmente en función de la historia previa de refuerzo y castigo del niño cuya conducta se está modificando o controlando.

Papel de la frustración

Como mejor puede comprenderse el papel de la frustración es considerando sus efectos tanto sobre las respuestas agresivas como sobre las que no lo son. En muchos estudios, de los que fue precursor el de Miller y Stevenson (1936), la frustración consistía en ñla retirada de las recompensas con que se premiaba antes determinada respuesta, suprimiendo algunos de los objetos estimulantes esenciales para la ejecución del acto instrumental, o provocando respuestas incompatibles con la conducta frustrada (Brown, 1961), mientras que la variable era la intensidad o la fuerza de la respuesta que se investigaba.

Recientemente Brown ha establecido de la siguiente manera la hipótesis de la frustración como impulso, que se ha desarrollado a partir de estos estudios y guiado la mayoría de ellos: <<Cuando están presentes los estímulos que normalmente son capaces de provocar una respuesta, pero se evita que la respuesta siga su curso usual, la conducta puede quedar afectada como si se hubiera introducido una variable motivacional>> (1961, p. 195). La suposición teórica básica, que también es crucial en la teoría del conflicto como impulso de Whiting y Sears (Sears *et al*, 1953; Whiting y Child, 1953), es la de que la frustración, o el conflicto entre la expectativa de recompensa y el temor a su falta, incrementa el nivel motivacional del organismo mediante la adición de un impulso <<irrelevante>> o producido por un conflicto o

frustración (Ámsel, 1951, 1958, 1962; Brown y Farber, 1951; Lawrence y Festinger, 1962; Lawson y Marx, 1958).

Hay un estudio de Haner y Brown (1955) que suele considerarse soporte de la teoría de la frustración como impulso. Estos investigadores intentaban probar la hipótesis de que la fuerza de una respuesta agresiva varía con la fuerza de la frustración, definiéndose ésta en términos del punto de la secuencia de respuesta en que se da el bloqueo. En su estudio se les asignaba a los niños de enseñanza primaria la tarea de insertar treinta y seis bolas en los orificios de un tablero y se les prometía un premio si lo conseguían en cuatro ensayos. Al final de cada ensayo, el experimentador hacía sonar un zumbido que el niño cortaba al apretar un émbolo. En los diferentes ensayos los niños quedaban a diversas distancias de la meta y se obtenía un registro de la cantidad de presión que ejercían sobre el émbolo. Haner y Brown encontraron que los niños que estaban más próximos a completar la tarea en el momento del bloqueo daban respuestas más intensas que los niños que estaban muy lejos de alcanzar la meta.

En un estudio en cierto modo similar, Holton (1961) demostró que los niños que estaban próximos a alcanzar una meta cuando se les frustraba, y cuya respuesta frustrada estaba firmemente establecida, daban repuestas más vigorosas cuando se les retiraba una recompensa, comparados con los que estaban lejos de la meta y cuyas respuestas instrumentales habían recibido relativamente poco refuerzo previo.

Haner y Brown demostraron que el bloqueo puede tener como resultado la intensificación de una respuesta que no es componente de la secuencia de respuesta frustrada, sino que la sigue inmediatamente. Penney (¡960) confirma este resultado. Entrenó a unos niños en el manejo de una palanca para obtener una canica, y luego a manipular otra palanca y obtener otra canica. En los grupos experimentales se omitía la primera recompensa en dos tercios de los ensayos de prueba. Cuando no se recompensaba la primera respuesta de mover la palanca, aumentaba la rapidez con que se movía la segunda, siempre que esta última respuesta hubiese adquirido la suficiente fuerza de hábito por las recompensas previamente dispensadas.

Al contrario que los estudios de Haner y Brown y de Penney, el de Hoton demostró que la respuesta instrumental frustrada adquiría mayor fuerza tras la introducción de ensayos sin recompensa. Screven (1954) y Longstreth (1960) han observado incrementos paralelos de la fuerza de las respuestas instrumentales de los niños al comienzo de los procedimientos de extinción.

El vigor de las respuestas instrumentales puede incrementarse por la dilación de la recompensa, igual que por su omisión, que, de hecho, puede concebirse como una dilatación infinita o indefinida. Olds (1953, 1956) llevó a cabo una serie de experimentos con niños, en los que la tarea de los sujetos era dar a la manivela de una

máquina para conseguir fichas de póker que luego eran intercambiadas por juguetes. Cuanto más se demoraba la recompensa, mayor era la fuerza que los niños ejercían sobre la palanca, y disminuía a medida que lo hacia la dilatación.

Es un hecho establecido que si se demora la recompensa el aprendizaje es menos eficaz que cuando es inmediata (Hockman y Lippsitt, 1961; Lippsitt y Castaneda, 1948; Lippsitt, Castenda y Kemble, 1959; Setterington y Walters, 1963). Desde luego, la omisión prolongada de la recompensa o su dilatación hacen que se debilite la respuesta o que parezcan otras respuestas como alternativa. Pero la omisión prolongada de una amplia gama de refuerzos básicos puede provocar apatía (Lazarsfeld y Zeisl, 1933).

Conformación de las reacciones de frustración

Ahora podemos conceptualizar de la siguiente forma la relación entre frustración y agresión: la frustración puede producir un aumento eventual de la motivación, dando mayor vigor a las respuestas. La respuesta dominante a los estímulos anteriores a la frustración puede ser de las que no se clasifican como agresivas cuando son leves, pero sí cuando son fuertes. La frustración también modifica la situación de estimulación y, por consiguiente, permite esperar que varíe el tipo de respuestas, además de la intensidad de éstas. La interferencia de una secuencia de respuesta puede servir de estímulo para provocar jerarquías de respuesta en las que tienden a dominar las que producen dolor a cusa del aprendizaje previo. Así que la modificación de la fuerza asociativa de las respuestas, al variar la estimulación, hace que aparezca la conducta agresiva independientemente de que cambie el nivel de motivación del sujeto. Como consecuencia, las experiencias previas de los frustrados y, en particular, sus <<características de personalidad>>, es decir, las pautas de respuesta que son dominantes en muchas de sus jerarquías de respuesta, determinarán en alto grado la naturaleza de sus respuestas a la frustración.

Un estudio experimental de Davitz (1952) demuestra lo inadecuado de la hipótesis frustración-agresión y también la importancia de la instrucción directa en el desarrollo de las formas agresivas de respuesta. Davitz observó, primero, la conducta de diez grupos de cuatro chicos, de entre siete y nueva años de edad, en una situación de juego libre y filmó sus respuestas. Después la mitad de los grupos recibieron siete breves sesiones de instrucción en las que se les recompensaba con alabanzas y aprobación cuando daban respuestas competitivas agresivas. A los niños de los restantes grupos se es recompensaba durante cuatro sesiones de entrenamiento, cuando tenían una conducta constructiva y cooperativa. En la fase final del experimento se les hizo saber a los niños de todos los grupos que iban a ver una serie de películas. Tras el primer pase, el experimento le daba a cada niño una chocolatina:

se provocó la frustración interrumpiendo el segundo pase justamente cuando la película se acercaba a su clímax y quitándoles a la vez la chocolatina. Inmediatamente después de esta interrupción se filmó a los grupos de niños por segunda vez en una sesión de juego libre. Los niños a los que se había entrenado a comportarse de forma agresiva en juegos competitivos, respondían a la frustración más agresivamente que los de los grupos instruidos para actividades constructivas. Además, los niños que habían recibido una instrucción constructiva respondían a la frustración más constructivamente que los niños a los que se había entrenado en la agresión. Este estudio demuestra claramente que la mayoría de las situaciones de <<frustración>> son simplemente estimulaciones de *stress* que provocarán –según el carácter de la estimulación del momento- la pauta de respuesta que domina generalmente en la jerarquía de conductas del sujeto.

En el estudio anterior se fortalecían, mediante manipulación experimental, las respuestas socialmente valiosas de un grupo de niños, Wright (1943) seleccionó para su estudio parejas de niños que mostraban una conducta de afiliación fuerte o débil y observó los cambios que se producían entre la sesión anterior a la frustración y la posterior a ella en la conducta social de unos con respecto a otros y respecto al experimentador. Los muy amigos *aumentaban* su cooperación y *reducían* su conducta conflictiva cuando se les frustraba, mientras que los pocos amigos penas modificaban su conducta. Además, las comparaciones intergrupo revelaron que, aunque los dos grupos de niños tenían la misma conducta en la sesión anterior a la frustración, cuando se les frustró los muy amigos tenían una conducta significativamente más cooperativa y menos conflictiva que los pocos amigos. No sólo provocó la frustración en aquéllos una conducta de compañerismo, sino que el apoyo mutuo resultante contrarrestaba la inhibición de la agresión contra el experimentador adulto agente de la frustración: así que se mostraban considerablemente más agresivos con el adulto que los poco amigos, siendo la diferencia especialmente notable en la expresión de agresión física.

En los estudios de Otis y McCandless (1955) se proporcionan pruebas de que las características de personalidad influyen sobre las respuestas a la frustración: observaron que en los niños en que predomina la <<necesidad de poder>> las reacciones a la frustración eran más dominantes y agresivas que las de los niños en que predomina la necesidad de cariño>>. También Block y Martin (1955) encontraron que los niños poco controlados deban respuestas a la frustración predominantemente agresivas, mientras que los niños hipercontrolados mostraban una conducta constructiva. Adem.as, el a hallazgo de Bandura (1960) de que los niños agresivos no experimentaban más frustración por la conducta de dependencia, son probablemente menos, que los inhibidos, indica que estos dos grupos de niños habían adquirido pautas contrapuestas de respuesta a la frustración, como resultado de sus diferentes historias de aprendizaje y no porque las frustraciones de unos hubieran sido mayores que las de los otros.

Varios investigadores han fracasado a la hora de encontrar diferencias de agresividad entre los niños frustrados y los que no lo estaban (Jegard y Walters, 1960; Mussen y Rutherford, 1961; Walters y Brown, 1963; Yarrow, 1948). Estos resultados negativos, que se dieron en estudios en los que se confirmaron otras predicciones, disipan cualquier otra duda sobre la utilidad de la hipótesis frustración-agresión.

Dependencia

En la literatura se conceptúan como dependientes respuestas tales como la búsqueda de proximidad, contacto físico, ayuda, atención, confianza y aprobación (Beller, 1955). En la mayor parte de las sociedades las respuestas de dependencia reciben bastantes refuerzos positivos (Whiting y Child, 1953), ya que la criatura humana es casi totalmente desvalida y durante varios años permanecer incapaz de cuidarse por sí misma. Aunque en Norteamérica la educación de la independencia suele iniciarse en la primera infancia, esta educación se centra sobre todo en el dominio de tareas propias del desarrollo. Se le enseña al niño, por ejemplo, a vestirse, a comer y a ocuparse de sí mismo, y más tarde a dominar ciertas tareas instrumentales de carácter social y ocupacional que le permitirán mantener en la edad adulta una adaptación sociovocacional independiente.

Aunque las respuestas de dependencia *respecto a las tareas* varían notablemente de la infancia a la edad adulta, la dependencia *respecto a las personas* se espera y refuerza en todos los períodos del desarrollo. Se dan ciertas modificaciones de forma en la dependencia respecto a las personas, pero pueden atribuirse en gran parte a la adquisición de habilidades instrumentales. En cambio, sí hay variaciones fundamentales en cuanto a los objetos con respecto a los que se expresa este tipo de dependencia. Por ejemplo, la búsqueda de contacto físico no sólo se permite, sino que de hecho, se espera, en todos los períodos de la vida del individuo, y sobre todo durante la adolescencia y los años adultos, cuando aquél se compromete cada vez más en una conducta heterosexual. Con el tiempo, las respuestas dependientes de este tipo se concentran fundamentalmente en un solo objeto, el cónyuge, aunque puedan seguirse expresando hacia otras personas de forma atenuada. En realidad, existe la expectativa cultural de que en el matrimonio el marido y la mujer se entregarán a manifestaciones físicas de dependencia que no son muy distintas de las que se dan en la relación padre-hijo.

Hay otras formas de dependencia –por ejemplo, la búsqueda de aprobación y de ayuda- de las que se espera que se muestren a una gran diversidad de personas, como los amigos, los colegas y los miembros del propio cuerpo de referencia.

Los fracasos en el desarrollo de respuestas independientes respecto a las tareas suelen atribuirse a la falta de factores, como motivación, iniciativa o impulso de logro,

a limitaciones de capacidad, de recursos sociales, de oportunidades o a simple holgazanería, pero rara vez se consideran, por sí mismas, síntomas de psicopatología. Por el contrario, el fracaso a la hora de desarrollar y mantener una dependencia apropiada respecto a las personas es uno de los criterios fundamentales para identificar ciertas formas de alteración de la conducta. Hay que hacer notar que el superdesarrollo de la dependencia personal no suele constituir una forma grave de desviación ni llega a clasificarse como tal. De hecho, a los individuos hiperdependientes se les suele considerar autocompasivos, egocéntricos o <<consentidos>>, pero no emocionalmente trastornados. Ello explica quizá la escasez de estudios sobre dependencia en la literatura clínica. Por el contrario, se les ha concedido mucha atención a los déficits de dependencia personal, por ejemplo, en estudios sobre autismo, sobre los efectos de una institucionalización prolongada o sobre niños a los que se les ha privado de una vida familiar normal.

A ciertas clases de pacientes, como los psicópatas, se les suele considerar incapaces de formar relaciones de dependencia personal; también se les describe como poseedores de habilidades manipulativas muy desarrolladas encaminadas a asegurarse las gratificaciones que proporciona la dependencia personal. En la mayoría de los casos, su conducta desviada no se caracteriza, de hecho, por la usencia de tal dependencia, sino por el carácter transitorio de las relaciones de dependencia que establecen. Los que trabajan en el campo de la salud mental se han interesado mucho por esta imposibilidad de mantener los vínculos apropiados de dependencia.

Definición de dependencia

La dependencia puede definirse como la clase de respuestas capaces de provocar respuestas positivas de atención y ayuda por parte de los demás. Como las respuestas de dependencia son socialmente positivas por naturaleza, quizá se pueda establecer en ellas la presencia de intencionalidad con más facilidad que en el caso de la agresión. Pero estas respuestas no siempre provocan reacciones positivas en los demás, sobre todo cuando sin muy frecuentes o inoportunas. En estas circunstancias, el que las da puede aparentar, consciente o inconscientemente, períodos de importancia, falta de capacidad o enfermedad para asegurarse contrarrepsuestas positivas y no negativas. Si el que lo hace no busca activamente la atención o el cuidado, sino que se limita a presentarse desvalido o sufriendo puede parecer que el objeto de dependencia no fue el que inició la secuencia de interacción y surge entonces el problema de la intencionalidad.

También hay un problema de la intencionalidad en el caso de las respuestas de alta magnitud. Por ejemplo, un niño pequeño le da a su madre una patada en la pierna cuando ésta no atiende a sus peticiones de ayuda para alcanzar un juguete que desea y

que está colocado más allá de su alcance. Si la patada es floja, es probable que la respuesta del niño se considere dependiente; si es fuerte, es más probable que la respuesta se clasifique como <<agresiva>>. La suposición implícita, desde luego, es la de que con una patada fuerte se *intenta* hacer daño- pero en el caso citado podríamos argüir que la palabra fuerte, igual que la floja, intenta atraer la atención de la madre, por lo que puede considerarse como dependiente. De forma que le criterio de intencionalidad puede hacer que una única secuencia de respuestas se categorice como dependiente y como agresiva. En general, la conducta negativa de búsqueda de atención proporciona un buen ejemplo de pauta de respuesta cuya categorización desconcierta sistemáticamente a los investigadores (Bandura y Walters, 1959; Sears, Whiting, Nowlis y Sears, 1953).

Instrucción positiva de la dependencia

Hay relativamente pocos estudios, basados en observaciones o entrevistas, sobre la instrucción directa de la dependencia y aún menos investigaciones experimentales: en cambio, las investigaciones sobre dependencia infantil se han centrado en la identificación de los cambios del objeto de dependencia y en el desarrollo de la independencia, suponiendo que ésta emerge de la dependencia. Además, se les ha concedido más atención a las variables paternas generalizadas –como la aceptación, el afecto, la centralización en el niño y la indulgencia- que a los aspectos específicos de la instrucción de la dependencia.

En general se ha supuesto que la protección del adulto es un factor crítico para establecer la dependencia en los niños. La protección implica el refuerzo positivo de la dependencia, la provocación activa de respuestas de dependencia y el condicionamiento de respuestas emocionales positivas al adulto protector. La aparición de la conducta de protección, compleja en sí misma, se suele inferir a partir de determinadas características paternas, como la efectividad y el cariño, que pueden implicar, aunque no necesariamente, las tres facetas de la protección y que ciertamente implican muchas otras facetas de la conducta de los padres.

En varios estudios de campo han surgido relaciones positivas entre la afectuosidad y el cariño paterno y la dependencia de los niños. Sears, Maccoby y Levin (1957) encontraron que las madres propensas a las demostraciones afectivas respondían positivamente a la conducta dependiente de sus hijos y los describían como muy dependientes. Bandura y Walters (1959) constataron que las madres de adolescentes no agresivos con una dependencia relativamente alta eran más cariñosas que las de chicos relativamente poco dependientes y agresivos; los padres de los chicos muy dependientes eran más cariñosos y más propensos a las demostraciones afectivas que los padres del grupo con poca dependencia. Además, el análisis

correlacional de los datos sobre las familias de chicos agresivos e inhibidos demostraba que los padres que eran cariñosos y afectivos, que recompensaba la dependencia y que dedicaban mucho tiempo al cuidado de sus hijos, tenían chicos que tendían a mostrar una conducta muy dependiente (Bandura, 1960).

Rheingold (1956) llevó a cabo un estudio experimental del <<materialismo<< en que durante un período de ocho semanas cuidaba cariñosamente a unos niños institucionalizados. Un grupo control de niños seguía en las condiciones usuales de la vida del hospital. La determinación de la conducta social de los niños, al final del período de ocho semanas, indicaba que los que habían recibido el cuidado protector de la experimentadora tenían mayor capacidad de respuesta social que los niños de control, tanto hacia la experimentadora como hacia una persona encargada de su examen. El material de casos clínicos indica que in grado extremo de <<materialismo>> puede crear en los niños fuertes hábitos de dependencia. Por ejemplo, Levy (1943) encontró que las madres muy indulgentes, que mostraban una solicitud extrema en el cuidado de las necesidades de sus hijos y les recompensaba constantemente sus respuestas de dependencia, tenían niños muy dependientes.

Heathers (1953) también probó indirectamente que la tolerancia y recompensa materna de la dependencia incrementa la conducta dependiente de los niños. A unos niños de seis a doce años les vendaron los ojos y luego les pidieron que caminasen por un tablón estrecho e inestable, que se balanceaba sobre unos muelles y estaba levantado a ocho pulgadas del suelo. Cuando el niño se hallaba en el punto de partida del tablón, el experimentador le tocaba el dorso de la mano y esperaba a que aceptara o rechazase el ofrecimiento implícito de ayuda. El experimentador disponía de medidas de instrucción paterna –puntuaciones determinadas previamente por medio de las escalas de conducta paternal de Fels (Baldwin, Kalhron y Breeze, 1945)- y las relacionó con la actuación de los niños. El análisis demostraba que los niños que aceptaron la mano del experimentador en el ensayo inicial de la <<prueba de caminar por el tablón>> solían tener padres pendientes de ellos, que los estimulaban a apoyarse en otros más que a cuidar de sí mismos y les impedían desarrollar las tareas propias de su edad.

Al contrario de la agresión y el sexo, la dependencia se considera generalmente una conducta socialmente positiva. Por ello cuando los padres no recompensan la dependencia de sus hijos o la castigan son reacios a reconocerlo. Así que es lógico que los estudios de campo en que se ha investigado directamente la manipulación de la dependencia por parte de los padres no hayan revelado fuertes relaciones entre la conducta de éstos y las respuestas de dependencia de sus hijos. Sin embargo, en un estudio de Bandura (1960), el material temático obtenido de las entrevistas con niños agresivos o inhibidos revelaba que los niños del primer grupo, que mostraban un alto

grado de dependencia, decían que sus padres les proporcionaban muchas recompensas intermitentes por sus respuestas de dependencia filial.

En los estudios experimentales casi nunca se ha utilizado, como variable antecedente, la recompensa de las respuestas de dependencia. Nelsen (1960) investigó los efectos de la recompensa y el castigo de la dependencia sobre la cantidad de respuestas dependientes que daban los niños en una situación posterior de interacción social. Durante el entrenamiento, a la mitad de los niños se les aprobaba su dependencia, mientras que los restantes recibían pequeñas reprimendas verbales por actuar de forma dependiente. Los cambios de antes a después de la prueba indicaban que la recompensa de la dependencia hacía que aumentasen las respuestas de dependencia con respecto al agente de recompensa, mientras que el castigo de la dependencia provocaba su disminución. Los efectos de la recompensa eran más notables en las niñas que en los niños.

Cairns (1962) observó que la recompensa previa de la dependencia facilitaba el aprendizaje de los niños cuando se reforzaban, por la aprobación verbal, las respuestas correctas. Primero se les enseñaron los juguetes de una vitrina a unos niños de enseñanza primaria y se les dijo que cada vez que sonase un timbre podrían jugar con un nuevo juguete. Dos grupos de niños tenían cerradas las puertas de la vitrina, por lo que los juguetes sólo les eran accesibles con ayuda del experimentador. En uno de estos grupos se les recompensaba a los niños –mediante la complacencia del experimentador- por pedir ayuda o buscar atención como respuesta a la señal de que se podía coger otro juguete de la vitrina; en el otro grupo se ignoraba totalmente esta conducta de los niños. En un tercer grupo, a los niños se les daba libre acceso a los juguetes y experimentaban respuestas gratificantes del experimentador, mostrasen o no una conducta de dependencia. Después de los tratamientos experimentales, les puso a todos los niños una tarea de discriminación un segundo experimentador, que decía <<Bien>> cada vez que el niño daba una respuesta correcta. Los niños a los que previamente se les había reforzado sus repuestas dependientes aprendieron más rápidamente que los de los otros grupos. Los resultados de Cairns indican que los niños en los que se han desarrollado fuertes hábitos de dependencia son más propensos a responder a los refuerzos sociales. Ferguson (1961) proporciona un apoyo a esta interpretación; utilizó la escala de Beller (1955) para seleccionar a niños muy dependientes y poco dependientes, y luego comparó su ejecución de una tarea parecida a la que se utilizó en el estudio de Cairns. Los resultados indicaban que los niños muy dependientes aprendían con más rapidez que los otros cuando se les premiaba con la aprobación.

Los padres que fomentan y premian la dependencia también sirven a sus hijos como modelos protectores, por lo que la recompensa paterna de la dependencia será un antecedente en los niños de pautas de afiliación muy desarrollados. Este efecto

conjunto del refuerzo y el modelado parece reflejarse en el descubrimiento de Harrup y Keller (1960) de que aquellos niños de maternal que buscaban ayuda y afecto con relativa frecuencia también tendían a dar frecuentes respuestas atentas, afectivas, protectoras y de confianza en las interacciones con sus compañeros.

Castigo e inhibición de la dependencia

El cariño, la afectuosidad y el <<maternalismo>> se han seleccionado para estudiarlos como posibles antecedentes de los hábitos de dependencia; de igual modo, el rechazo y otras características paternas inespecíficas se han convertido en centro de atención en los estudios del condicionamiento negativo de la dependencia. Un componente importante del rechazo severo es probablemente el castigo de la conducta de dependencia; pero si el rechazo noo es extremo, se darán tanto el premio como el castigo, y sus efectos dependerán entonces del grado de predominio de uno u otro tipo de respuestas paternas.

Inevitablemente, los efectos del castigo sobre la dependencia se modifican en virtud de lso efectos de las recompensas que se dispensan de vez en cuando por ella (sobre todo durante los primeros años de vida del niño) en casi todas las situaciones familiares. Así que la formación de la dependencia contrasta fuertemente con la educación sexual, en la que rara vez, o nunca, se dispensan recompensas, o con la formación de la agresión, que, en la mayoría de los hogares, sólo entraña recompensas intermitentes, muy subjetivas y relativamente poco frecuentes. Además, la conducta de dependencia no se puede abandonar con tanta facilidad como la sexual o la agresiva, especialmente en la primera infancia, ya que las necesidades inmediatas del niño deben recibir alguna atención –aunque sea por adultos que le rechazan. Por ello, la oposición inicial a la dependencia suele intensificar los esfuerzos del niño por obtener recompensas a ella. Sears, Maccoby y Levin encontraron que apenas hay relación entre rechazo y dependencia cuando ésta casi nunca se recompensa, pero que hay una relación positiva cuando la madre ha recompensado también este tipo de conducta.

En el caso de las formas más severas de rechazo, es de esperar una inhibición de la conducta de dependencia, resultado que se manifiesta en el descubrimiento de Bandura y Walters (1959) de que los niños agresivos que habían experimentado un alto grado de rechazo paterno tenían una conducta social mucho menos dependiente que la de los niños menos agresivos y mejor aceptados. En este estudio se descubrió que los padres que expresaban rechazo hacia sus hijos habían castigado su dependencia en mayor grado que los que los aceptaban mejor; además, las puntuaciones de los niños en dependencia, tomadas de entrevistas con ellos, correlacionaban negativamente con las puntuaciones de rechazo paterno obtenidas de

las entrevistas con los padres. Finalmente, los niños que se sentían rechazados por sus padres mostraban pocas respuestas de dependencia con respecto a ellos, a sus profesores y a sus compañeros.

Cuando el rechazo supone fundamentalmente la negación de refuerzos positivos, más que la presentación de negativos, su efecto puede ser el de intensificar la dependencia hacia el agente de frustración. Hartup (1958), en un estudio experimental sobre la privación de protección, encontró que los niños que habían experimentado una dilación de la recompensa a su dependencia mostraban una conducta más dependiente que la de los niños cuya dependencia se había premiado con regularidad. De forma similar, Gewirtz (1954) demostró que los niños manifestaban más una conducta de búsqueda de atención en presencia de un adulto que no respondía a ella y menos cuando el adulto estaba pendiente de ellos. La negación de refuerzos positivos parece aumentar más sustancialmente la conducta de dependencia en los niños muy dependientes en razón de sus experiencias previas de aprendizaje social y menos en los niños en que se han establecido hábitos de dependencia débiles (Baer, 1962; Beller y Haeberle, 1961 *a*, 1961 *b*). De forma que es más fácil que se dé una respuesta dependiente a la frustración si las respuestas de dependencia dominan en las jerarquías de respuesta del niño.

En el estudio de Nelsen (1960), a los niños a los que se había reforzado negativamente la dependencia disminuían después sus respuestas de dependencia; en este caso, el efecto era más pronunciado en los varones. Un análisis de Winder, Ahmad, Bandura y Rau (1962) de las secuencias de interacción paciente-terapeuta indicaba que mientras que el refuerzo positivo de las respuestas de dependencia hacia que éstas aumentasen en las sesiones de terapia, el refuerzo negativo tenía como resultado una notable disminución de su frecuencia. Así que, incluso entre los adultos, el castigo relativamente sistemático de la dependencia tiene un efecto inhibitorio.

Cuando se combina el castigo activo con la recompensa, sus efectos sobre la conducta de dependencia pueden ser, en algunas circunstancias, los mismos que cuando se niegan las recompensas de forma intermitente. Fisher (1955) comparó las respuestas sociales de dos grupos de cachorros. A los de un grupo, el experimentador los mimaba y acariciaba regularmente por sus respuestas de aproximación, mientras que a los cachorros del segundo grupo se les daba el mismo tipo de tratamiento de recompensa, pero se añadían sesiones de entrenamiento en que se les trataba mal –y en ocasiones se les daba un shock eléctrico- por sus respuestas de aproximación. Las pruebas de dependencia que se llevaron a cabo hacia el final de las tres semanas de entrenamiento, y después de ellas, indicaban que los cachorros que habían recibido recompensa y castigos tenían una conducta más dependiente en el sentido de permanecer cerca de un ser humano que los del grupo en que sólo se recompensaba.

Mientras que la negación de recompensas a la dependencia parece incrementar esta conducta, el castigo activo parece reducir su incidencia, a menos que se den a la vez recompensas relativamente frecuentes. Por tanto, como la negación de la recompensa se suele considerar una técnica disciplinaria menos severa que el castigo, no se comprende cómo Sears, Whiting y Nowlis (1953) pudieron encontrar algún apoyo a la hipótesis de que hay una relación curvilínea entre la variable compleja <<frustración y castigo maternos de la dependencia>> y la incidencia de ésta en niños en edad preescolar.

Los datos correlacionales de la investigación de Bandura (1960) sobre los antecedentes en la instrucción infantil de la conducta agresiva e inhibida indicaban que el castigo de la conducta de dependencia la hacía menos directa, pero, en gran parte, faltaban relaciones significativas entre la tendencia a castigar la dependencia y la frecuencia de ésta. Las únicas excepciones se encontraron en el caso de niños agresivos, en los que el castigo materno de la dependencia parecía tener el efecto de *aumentar* las respuestas de dependencia a los adultos. También se reflejaba este resultado en las respuestas temáticas de los niños en las entrevistas, que indicaban claramente que sus distintas historias de refuerzo habían llevado a los niños agresivos y a los inhibidos a responder de forma completamente diferente a la frustración de la dependencia.

En primer lugar: las madres de los niños agresivos tendían a ignorar las formas leves de conducta de dependencia, mientras que captaban su atención las formas más intensas. Cuando se refuerzan diferencialmente, de esta forma, las respuestas vigorosas, podemos suponer que estas respuestas (que bien pueden llamarse agresivas) quedarán firmemente establecidas. Como hemos observado en el capítulo 1, la gratificación de este tipo de respuestas, con el fin de terminar provisionalmente con ellas, puede dar lugar a una conducta con problemas. Ciertamente, los profesores empezaban a quejarse de que la conducta de dependencia de los niños agresivos se hacía molesta.

En el caso de los niños inhibidos, las reacciones no-agresivas de retraimiento eran las que ocupaban una posición dominante en la jerarquía de respuestas provocadas por situaciones en que se frustraba la dependencia. Cuando su madre castigaba la dependencia, los niños inhibidos decían que abandonaban el objetivo de ganarse el cuidado y la atención de su madre y dejaban de dar respuestas de dependencia a otras personas. Además, se decían más retraídos cuando sus compañeros frustraban su dependencia; como no había indicación de que sus compañeros les hubiesen castigado por mostrar una conducta de dependencia, la conclusión lógica es que la respuesta de retraimiento se había generalizado desde el hogar a las interacciones con los compañeros.

Había una diferencia notable entre los resultados de la investigación de Bandura y el estudio anterior de los autores sobre adolescentes agresivos (Bandura y Walters, 1955). Al contrario que los adolescentes, que tenían una conducta relativamente poco dependiente y una notable inhibición de las respuestas de este tipo, los niños en edad preadolescente del estudio de Bandura manifestaban un alto grado de dependencia en su conducta –dependencia respecto a sus padres, profesores y compañeros. Esta diferencia parece reflejar, por una parte, un proceso de desarrollo, y por otra, la influencia de sus distintas historias de refuerzo. En primer lugar, los preadolescente son, necesariamente, más dependientes que los adolescentes; de hecho, bastantes padres de adolescentes agresivos se quejaban de la gran dependencia de sus hijos en sus años de preadolescencia. Cuando los preadolescentes expresaban su dependencia, tendían a hacerlo de forma que provocaban castigos leves por parte de otros, y, aparentemente, también había predominado este tipo de dependencia en el pasado más lejano de los adolescentes delincuentes. Es lógico que, a medida que tenían más edad, los preadolescentes agresivos manifestasen un notable decremento en su conducta de dependencia, dado que continuaban ignorándose o castigándose estas respuestas.

Además, cuando los chicos han mostrado una conducta antisocial grave, como habían hecho ya muchos de los adolescentes delincuentes, sus padres, profesores y la mayoría de sus compañeros tienden a rechazarlos abiertamente, lo que provoca, inevitablemente, una inhibición de la dependencia. Por añadidura, había algunas diferencias entre los dos grupos de familias: por ejemplo,, un distinto estatus socioeconómico, que podía haber influido sobre los métodos de instrucción infantil de los padres y, por tanto, haber hecho aún mayor la diferencia entre los dos grupos de chicos en cuanto a su propensión a expresar una conducta dependiente.

Las investigaciones sobre los efectos de la deprivación materna han demostrado que los niños institucionalizados y otros niños con esta deprivación son independientes e incapaces de respuesta social (Bowlby, 1952; Freud y Burlingham, 1944; Gewirtz, 1961; Goldfarb, 1943; Lowrey, 1940, Spitz, 1945; Yarrow, 1961). Pero también se ha observado que algunos niños, que probablemente están privados de cuidados maternos, dan respuestas de dependencia frecuentes, directas e intensas. Estos efectos diferenciales son lógicos cuando los niños sobre los que se investiga han experimentado diversos grados de recompensa –y falta de ésta- y castigo por su conducta de dependencia.

Conducta sexual

Mucho antes de alcanzar la madurez sexual, los niños presentan formas de conducta que, en la sociedad norteamericana, se consideran con implicaciones

sexuales: por ejemplo, tocarse los genitales, mostrarlos o mirar los de otros, se clasifican como respuestas sexuales. Por el contrario, en algunas sociedades los padres consideran que este tipo de acciones no tienen significación sexual y pueden crear situaciones que fomentan tal conducta. Cuando lo permiten las condiciones climáticas, no insisten en que los niños se pongan ropa, por lo que la desnudez no contrae una significación sexual en los primeros años de la vida del niño. Además, en algunas sociedades los padres permiten que sus hijos se masturben abiertamente e incluso instigan esta conducta acariciando sus genitales cuando les miman,

En la sociedad norteamericana, la región mamaria es un objeto sexual, condicionado culturalmente, cuyas implicaciones sexuales se le hacen cada vez más claras al niño –sobre todo en los años de su segunda infancia-; su acentuación, su exposición parcial y su ocultación son algunos de los medios por los que se desarrolla su significación sexual. Por tanto, el mirar los pechos, acariciarlos y manosearlos se convierte para el varón en actividades con un alto significado sexual. En otras culturas, los senos carecen de significado especial: su exposición es normal y su estimulación no forma parte del juego sexual (Ford y Beach, 1951).

De la misma forma que ciertas partes del cuerpo se convierten en estímulos sexuales condicionados por la cultura, hay determinadas pautas de conducta que adquieren una significación sexual bien como elementos del propio acto sexual o como actividades previas a él. Mientras que en la sociedad norteamericana el hecho de causarle dolor a la pareja sexual se considera, en el mejor de los casos, una derivación pervertida de la conducta sexual, en otras sociedades –por ejemplo, entre los isleños de Trobriand (Malinowski, 1929)- el coito se acompaña normalmente de la provocación de un fuerte dolor al otro, mordiéndole y arañándole. También hay una amplia variedad cultural en la selección de los estimulantes sensoriales, por ejemplo, perfumes y adornos, que se utilizan como medios de excitación erótica.

Por tanto, los datos transculturales ponen de manifiesto que las regiones del cuerpo, los actos sociales, y los estímulos sensoriales extrínsecos que se emplean como excitantes varían considerablemente de una sociedad a otra, y que lo que se considera muy atractivo en una sociedad puede ser indiferente o muy repulsivo para los miembros de otro grupo social.

En la sociedad norteamericana la educación social de lo sexual se verifica principalmente al transmitirle a los hijos las reacciones de ansiedad de sus padres ante la conducta exploratoria, manipulativa y de curiosidad que aparece inevitablemente en la infancia (Capítulo 3). Los padres insisten en que determinadas partes del cuerpo deben ocultárseles incluso a los demás miembros de la familia y reaccionan ante su exposición con evidente inquietud. Cuando los niños manipulan sus genitales o tocan determinadas áreas del cuerpo adulto que tienen para ellos una significación sexual, los padres producen repuestas incompatibles con la actividad manipulativa, apartando

las manos del niño y presentándole estímulos que le distraigan. Por lo general, la maniobra se efectúa de forma que no llame la atención sobre el posible significado sexual del acto al que responde el padre. Los niños aprenden así que ciertas regiones del cuerpo y determinados actos de curiosidad y exploración son tabú; pero como gran parte de este condicionamiento negativo se da antes de que el niño haya completado su capacidad verbal, el aprendizaje de evitación empieza, evidentemente, antes de que el niño pueda comprender del todo la significación sexual de las prohibiciones.

A los niños se les estimula para que se informen de casi todos los temas; de hecho, al curiosidad suele considerarse índice de una mente alerta, que busca, y provoca normalmente, respuestas positivas por parte de los adultos. Por el contrario, cuando los niños intentan informarse acerca de las diferencias sexuales y el proceso de reproducción, muchos padres les dan una información mínima, muestran una ansiedad considerable, ponen ejemplos que no son humanos e intentan posponer la exposición de los hechos, basándose en que el niño es demasiado pequeño para comprenderlos (Bandura y Walters, 1959; Sears, Maccoby y Levin, 1957). De esta forma, los procesos sexuales básicos se convierten en foco de ansiedad, y, como consecuencia, se vinculan con las partes del cuerpo condicionadas negativamente, y con la conducta de curiosidad y exploratoria en virtud de que también son tabú.

Incluso cuando el nio puede ya comprender y comunicarse verbalmente, los padres siguen sin citar su conducta exploratoria y manipulativa que intentaron controlar en al infancia, y muchas veces le dan un contenido negativo, por estas razones, hasta después los niños no aprenden a identificar como claramente sexual gran parte de la conducta en cuestión; en la actualidad, los medios de comunicación de masas, especialmente la televisión, son acaso los medios fundamentales por los que los niños aprenden esta identificación, aunque los compañeros de juego mayores o de su misma edad también contribuyen al proceso.

Con frecuencia se utilizan medios indirectos (por ejemplo, el de distraer sin citar) para evitar que continúe la conducta que se aproxima más a la sexualidad adulta, como el juego sexual con otros niños. Pero al manipular esta conducta muchos padres imponen también sanciones negativas más directas, del estilo de la reprensión verbal, el asilamiento y la desaprobación de la relación con los compañeros de juego implicados. (Sears, Maccoby y Levin, 1957).

En las especies infrahumanas, la conducta sexual está, principalmente, bajo control hormonal. Por el contrario, la conducta sexual humana es, sobre todo, resultado del aprendizaje social, de forma que los factores no hormonales determinan en gran parte el momento, la incidencia y la naturaleza de las actividades sexuales de hombres y mujeres. En la sociedad norteamericana, por ejemplo, el notable aumento de la conducta heterosexual hacia la mitad y el final de la adolescencia no se debe tanto a cambios hormonales como a expectativas culturales. En este período del

desarrollo de sus hijos, los padres norteamericanos fomentan activamente las salidas con amigos del sexo opuesto y permiten escarceos; por el contrario, en otras culturas, la interacción heterosexual se fomenta en períodos anteriores, y a veces posteriores, del desarrollo del chico, con lo que durante la adolescencia no hay cambios notables en la conducta sexual.

La educación sexual en Wogeo (Hogbin, 1945), una isla de Nueva Guinea, aunque no completamente tolerante, contrasta en muchos aspectos con la que prevalece en Norteamérica. Por ejemplo, en esta sociedad existe la expectativa de que el adolescente varón establecerá una relación homoerótica con un joven de su misma edad. Los amigos emparejados se entregan a expresiones públicas de afecto, que la sociedad aprueba en ellos, pero no les permite a otros miembros, ni siquiera a los cónyuges. Los jóvenes caminan cogidos del brazo, se toman de la mano, duermen juntos y se entregan a la masturbación mutua, práctica que está socialmente sancionada para los adolescentes de Wogeo. Aunque en un período posterior los amigos actúan como intermediarios para arreglarse el uno al otro los asuntos de mujeres, la amistad puede continuar después del matrimonio y ser fuente de fricciones entre los cónyuges.

Como a los varones wogeo sólo se les permite el coito prematrimonial cuando han terminado sus ritos de pubertad, etapa que no alcanzan hasta los diecinueve años o más, se utiliza una instrucción directa de evitación para hacer que los niños se abstengan de experiencias sexuales demasiado precoces. Los chicos piensan que el coito puede provocar un defecto físico, una enfermedad o incluso la muerte, por lo que los jóvenes tienen mucho miedo cuando rompen el tabú en la iniciación previa al coito. Por el contrario, las chicas de Wogeo no reciben instrucción de evitación; en realidad, como generalmente se las recompensa con obsequios cuando se entregan a amoríos prematrimoniales, su conducta heterosexual se refuerza tanto material como socialmente. Por ello, las primeras experiencias de coito de los jóvenes wogeo suelen ser el resultado de una seducción activa y enérgica por parte de una mujer. Así, la cultura de Wogeo se diferencia notablemente de la de Norteamérica, porque proporciona una educación sexual más indulgente a las chicas que a los chicos y porque fomenta y refuerza las relaciones homoeróticas entre los varones durante sus años de adolescencia y en los comienzos de la edad viril. También se distingue porque en ella los órganos y las funciones sexuales se designan claramente y se discuten con más libertad, y porque la instrucción de evitación que suministra a sus jóvenes es directa. Por el contrario, como ya hemos observado anteriormente, la educación sexual norteamericana se caracteriza por la no designación (o calificación negativa) de los órganos y funciones sexuales y porque sus procedimientos de instrucción de evitación son indirectos.

En la sociedad norteamericana, las experiencias culturales, que fomentan y mantienen los medios de comunicación de masas, juegan un papel cada vez más importante en la conformación de la conducta sexual y pueden modificar los deseos y actitudes de los padres. Por ejemplo: los estudios de los autores sobre familias de chicos adolescentes y preadolescentes (Bandura, 1960; Bandura y Walters, 1959) indican que muchos padres no están del todo conformes con que se fomenten pautas de relación continuada en la primera adolescencia y que en muchos aspectos los participantes no obtienen de ellas mayores satisfacciones. Sin embargo, como los padres temen que sus hijos se desvíen de una norma social propagada por los medios de comunicación de masas, se sienten en el deber de disponer los acontecimientos sociales que implican a su hijo con pareja del sexo opuesto, con lo que favorecen las relaciones sistemáticas precoces.

Aún admiten menos los padres la expectativa cultural (también atribuible en gran parte a la influencia de los medos de comunicación de masas) de las caricias eróticas entre adolescentes y se niegan a aceptar la posibilidad de que sus hijos se entreguen al coito prematrimonial. De hecho, recurren a exhortaciones que provocan miedo y culpabilidad, que intentan servir como fuerzas inhibitorias contra la transgresión sexual. Pero las expectativas culturales sobre las caricias eróticas se propagan y mantiene en el grupo de compañeros. Por ello, los adolescentes sufren presiones para entregarse a las caricias, que en la mayoría de los varones y una mediana proporción de las chicas culminan en el acto sexual prematrimonial al final de la adolescencia o muy al principio de la edad adulta (Ehrmann, 1959; Kinsey, Pomeroy y Martin, 1948; Kinsey, Pomeroy, Martin y Gebhart, 1953). Estas presiones son muy fuertes, ya que la popularidad de las chicas puede depender mucho de su complacencia a las caricias, mientras que esta actividad suele considerarse prueba de masculinidad en los chicos.

Por su prolongado condicionamiento negativo en el hogar, la mayoría de los jóvenes reaccionan con ansiedad y culpabilidad a sus primeras experiencias heterosexuales y temen, sobre todo, que sus padres puedan enterarse de sus actividades. El que los padres no se ocupen de dar una instrucción adaptativa y discriminativa de la conducta y las actitudes sexuales es así fuente de ignorancia y de mala información, con lo que aumenta el peligro de embarazo, que a los padres les interesa prevenir, y el de conflicto persistente en relación con las actividades sexuales y la intimidad física. De hecho, debido a la discontinuidad de las demandas y condicionamientos culturales, cuanto más inhiben los padres la conducta sexual de sus hijos, más posibilidad hay que, en la edad adulta, ésta sea conflictiva.

Prácticamente, no existen estudios experimentales sobre casi ninguna forma de conducta sexual, por lo que los datos de investigación disponible proceden, en su mayor parte, de estudios de entrevistas y cuestionarios. Kinsey y sus colaboradores

(1948, 1953) han señalado la influencia de las variables demográficas, probablemente correlacionadas con factores específicos de instrucción infantil, sobre la incidencia de la conducta sexual y sobre la forma que adopta. De manera similar, Ehrmann (1959) encontró que hay variables, como el estatus socioeconómico y la filiación religiosa, que influyen sobre la conducta en todos los períodos del proceso de relaciones y del matrimonio. Ehrmann también señaló algunas relaciones entre los factores de instrucción infantil (como los tipos de disciplina paterna) y las respuestas sexuales y de galanteo; pero en la mayoría de los casos estos factores de instrucción infantil no se definían de forma lo suficientemente específica como para indicar con alguna certeza cómo podrían haber influido sobre el aprendizaje social de pautas de conducta sexual. Con todo, los resultados de Ehrmann bastan para demostrar que la conducta sexual de los estudiantes universitarios varones está más influida que la de las chicas por el ambiente familiar y los factores de instrucción infantil. Puede que esta diferencia entre los sexos se deba en gran parte a que, en la sociedad norteamericana, las mujeres reciben una instrucción más uniformemente inhibitoria, lo que, como advierte el propio Erhamm, hace que sea el varón el que inicie la mayoría de las interacciones heterosexuales prematrimoniales.

Bandura y Walters (1959) obtuvieron algunas pruebas de que la tolerancia paterna para con la conducta heterosexual conduce al coito en los primeros años de adolescencia. Los padres de niños agresivos, además de ser relativamente tolerantes con la conducta heterosexual en la adolescencia, en ocasiones instigaban y reforzaban positivamente los progresos heterosexuales de sus hijos. Estos, en la adolescencia, manifiestan menos ansiedad que los hijos de padres con actitudes menos tolerantes y habían realizado el acto sexual en más ocasiones que ellos. Pero, probablemente, la relativa frecuencia del acto sexual entre los chicos agresivos se debería también, en parte, a la influencia de variables de instrucción infantil que favorecían una conducta en general desviada. El efecto de la tolerancia paterna en las respuestas sexuales de niños preadolescentes se refleja en las correlaciones entre variables paternas y filiales que obtuvo Bandura (¡960): expresaban menos ansiedad y culpabilidad respecto al sexo los niños cuyos padres toleraban la desnudez, dejaban sin castigar el juego sexual con otros niños y tendían a dar información sobre cuestiones sexuales; además, los niños solían manifestar, relativamente, poca culpabilidad sexual si sus madres no castigaban el juego sexual y suministraban, con facilidad, información sexual.

A veces, las respuestas sexuales desviadas parecen ser el resultado del estímulo y refuerzo, por parte de los padres, de una conducta sexual inapropiada. Litin, Giffin y Johnson (1956) describen un caso de trasvestismo extremo en un niño de cinco años que se ataviaba normalmente con la indumentaria de su madre (incluyendo cosméticos y joyas), exhibían una conducta de rol casi completamente femenina e incluso adoptó un nombre de niña, que le sugirió su madre. Esta alentaba y recompensaba la conducta impropia del sexo con sus demostraciones afectivas y su

aprobación verbal, mientras que su abuela y vecinas apoyaban la instrucción materna suministrándole al niño grandes cantidades de ropas femeninas. Los mismos autores presentan el caso de un niño de trece años, cuya madre había fomentado activamente la conducta de *voyeur* respecto a ella durmiendo con él, seduciéndole física y verbalmente y mostrándosele desnuda al mismo tiempo. Cuando el paciente tenía seis años de edad, su madre le había mostrado varias veces la vagina a instancias del niño, pero había respondido con su desaprobación cuando él sugirió el coito, y por entonces interrumpió su conducta de seducción física. El hábito de *vouyeur* del niño, fuertemente establecido, se había generalizado a otras personas además de la madre y, finalmente, había hecho que se le pusiese en tratamiento clínico. La generalización de respuestas homosexuales muy reforzadas se manifestaba en el caso de una chica de dieciséis años, cuya madre había fomentado durante toda su vida las caricias mutuas de los pechos y otros juegos eróticos. La madre buscó consejo psiquiátrico cuando su hija estableció un vínculo homosexual con una profesora de la que, evidentemente, se sentía celosa.

El refuerzo activo por parte de la madre de la conducta sexual impropia es evidente en el caso de un exhibicionista de dieciséis años, descrito por Giffin, Johnson y Litin (1954). Esta madre se duchaba con su hijo, disfrutaba exhibiéndose y mirando su cuerpo desnudo y le describía sus atributos anatómicos con gran lujo de detalles. Además de comentar los de él, al tiempo que le mostraba su afecto durante estas situaciones.

Los casos anteriores son sólo una péquela muestra de los que se documentan en los artículos a los que se ha hecho referencia. Con pocas excepciones, la conducta desviada parece ser resultado de la vinculación de un refuerzo positivo (la estrecha intimidad física) con respuestas sexuales que son impropias del sexo o de la edad del niño. Por ejemplo, la tolerancia de la desnudez, por sí misma, no tiene por qué provocar más que una disminución de la inhibición y de la curiosidad sexual; por otra parte, el vincularse la desnudez con fuertes refuerzos positivos, como las demostraciones afectivas expresadas de forma seductora, lo lógico es que aquélla adquiera una significación exagerada y una fuerte valencia positiva. En realidad, las señales y respuestas sexuales habían adquirido un valor de recompensa muy fuerte para la mayoría de los niños, y en algunos casos les habían llevado a pautas muy bien desarrolladas de conducta heterosexual, mucho antes de la aparición de los cambios hormonales de la adolescencia. Además, las madres mantenían las respuestas sexuales durante un largo período de tiempo, como por refuerzo directo como vicario –aunque aquí hay menos pruebas experimentales. Como han señalado Johnson y Saurek (1952), los padres también pueden recibir refuerzo vicario de la conducta desviada de sus hijos.

Los estudios sobre respuestas sexuales verbales a estímulos plásticos se han basado en el papel de los factores inhibitorios en la expresión de la conducta sexual. Clark y Sensibar (1955) encontraron que las respuestas sexuales de unos estudiantes ante los ítems plásticos de un test disminuían tras la exposición a estímulos sexuales excitantes; cuando el experimento se repitió en un cóctel, acontecimiento propicio a que se reduzcan inhibiciones, hubo un aumento de verbalizaciones sexuales ante los mismos estímulos plásticos. También se manifiestan los efectos inhibitorios y desinhibitorios en un estudio de Mussen y Scodel (1955), que reseñaron que los estudiantes universitarios, en presencia de un examinador mayor, intolerante, daban menos respuestas sexuales verbales a los ítems verbales de estimulación que cuando el examinador era más joven y tolerante. La mayor liberalidad de actitudes respecto al sexo que manifiestan los estudiantes tras la lectura y discusión de libros sobre conducta sexual humana (por ejemplo, el informe Kinsey) (Giedt, 1951), refleja indudablemente, un proceso desinhibitorio análogo, que se alcanza gracias a una atmosfera tolerante y a la aprobación social directa o tácita de la conducta sexual verbal.

Un estudio de Leiman y Epstein (1961) parece proporcionar un ejemplo más de cómo la instrucción sexual puede modificar considerablemente la conducta sexual de los sujetos humanos. Los experimentadores seleccionaron primero a unos sujetos varones, cuyas respuestas a un inventario indicaban su grado de culpabilidad respecto al sexo. Luego se obtuvo el índice de deprivación de cada sujeto basándose en los datos dados por él mismo sobre su conducta sexual. Al mismo tiempo, se presentaron estímulos temáticos y se registró la incidencia de respuestas sexuales del sujeto. Los sujetos muy deprivados daban más respuestas sexuales que los poco deprivados en los sujetos con poca culpabilidad; pero en el caso de sujetos con mucha culpabilidad, esta relación se invertía. Por los resultados con sujetos muy culpables, podríamos inducir que las señales biológicas vinculadas a la deprivación sexual pueden dar lugar a respuestas de evitación en los sujetos que anticipan señales autopunitivas cuando se expresan sexualmente.

También se ha demostrado la inhibición de las respuestas sexuales verbales en estudios en que se les pedía a los sujetos que identificasen palabras sexualmente significativas y que informasen de ellas (Cowen y Beier; 1954) McGinnies, 1949). Además, se ha producido experimentalmente desinhibición mediante la exposición repetida a estímulos sexuales en un ambiente tolerante (Bitterman y Kniffin, 1953) y mediante instrucciones tolerantes y excitantes (Postman, Bronson y Gropper, 1953).

En dos estudios se ha demostrado el efecto desinhibitorio del refuerzo positivo directo de las respuestas sexuales verbales. Banks y Walters (1959) reforzaban verbalmente a un grupo de enfermeras y de asistentes sanitarios por decir palabras sexualmente significativas en una situación de adivinanza de elección doble.

Estos sujetos, en una tarea posterior de <<reconocimiento>>, reseñaban otras palabras de significación sexual con más facilidad que otros miembros del hospital cuyo entrenamiento previo había implicado la reseña de palabras sin matiz sexual. Goldman (1961) suministra pruebas de que la incidencia de respuestas sexuales se modifica mediante refuerzo positivo y negativo; encontró que los pacientes daban un número cada vez mayor de respuestas sexuales en la terapia si el terapeuta los estimulaba y aprobaba, y un número cada vez menos si el terapeuta permanecía indiferente o las desaprobaba.

Hay algunas pruebas de que las respuestas condicionadas de evitación suscitadas por estímulos sexuales se generalizan a otros estímulos adyacentes. McGinnies y Sherman (1952) encontraron que las palabras sin matiz sexual presentadas por taquistoscopio se advertían con menos facilidad se seguían a la presentación de una palabra con implicaciones sexuales. Walters, Banks y Ryder (1959) obtuvieron un efecto similar de generalización en un estudio que confirmaba las predicciones basadas en una interpretación en términos de aprendizaje social de los fenómenos de defensa perceptiva.

La influencia del aprendizaje por discriminación sobre la conducta sexual verbal es muy clara, aunque a veces se infravalora. En algunos contextos sociales se permiten, e incluso se aprueba, las palabras sexuales, aun las que son tabú. Así, mientras un estudiante duda en pronunciar una palabra sexual tabú en presencia de un experimentador femenino (McGinnies, 1949), quizá utilice palabras mucho más <<sucias>> en presencia de sus compañeros. En los estudios sobre defensa perceptiva, los efectos desinhibitorios de las instrucciones que provocan en los sujetos la expectativa de palabras sexuales (Freeman, 1954; Lacy, Lewinger y Adamson, 1953) pueden explicarse en términos de aprendizaje por discriminación, puesto que la creación de un <<ambiente>> de <<expectación>> de este tipo supone la reestructuración parcial del contexto social. Aunque hay pocas pruebas experimentales de ello, está muy claro que el aprendizaje por discriminación influye igualmente sobre las respuestas sexuales sin carácter verbal. Ciertamente: las pautas de conducta sexual de algunos de los estudiantes varones del estudio de Ehrmann (1959) indicaban que éstos habían aprendido a buscar chicas de una clase social inferior a la suya cuando querían realizar el acto sexual, pero que con las chicas de su misma clase sólo intentaban las formas de contacto físico más aprobadas por la sociedad.

Así como los datos transculturales, le material de casos clínicos y las pruebas experimentales disponibles ponen de manifiesto que las variables de instrucción directa influyen sobre la conducta sexual de forma casi igual a como afectan a la expresión de la dependencia y la agresión. Pero, indudablemente, se necesitan

estudios experimentales de otras respuestas sexuales, además de las verbales, para demostrar de forma más precisa la influencia de las pautas de refuerzo.

RESUMEN

En este capítulo se ha discutido el papel de las pautas de refuerzo en el establecimiento y mantenimiento de la conducta agresiva, de dependencia y sexual, haciendo referencia a estudios experimentales y de campo.

En varios experimentos controlados de laboratorio se ha investigado la influencia del refuerzo positivo sobre la adquisición y mantenimiento de la conducta agresiva. Se ha demostrado que le refuerzo positivo –de aprobación verbal o recompensas materiales- incrementa la frecuencia de las respuestas agresivas de los niños, que el refuerzo de un tipo de respuestas agresivas puede dar como resultado el incremento de otra clase de ellas. Y que los efectos de recompensa de la agresión en situaciones de juego relativamente impersonales se transfieren a situaciones sociales nuevas, en las que pueden manifestarse una agresión interpersonal.

Hay pocos estudios sobre los efectos del castigo sobre la conducta agresiva. Los datos de que disponemos indican que le castigo físico o verbal, impuesto por una figura de autoridad, tiende a inhibir la agresión en presencia del agente de castigo. Por otra parte, los niños que han recibido un adiestramiento muy aversivo tienden a mostrarse muy agresivos contra objetos que no son el agente de castigo. Indudablemente, este resultado refleja el modelado de la conducta agresiva, que se ha tratado en el capítulo 2. Nos veíamos obligados a concluir que no se pueden hacer afirmaciones firmes sobre los efectos del castigo de la agresión en la expresión subsiguiente de ella mientras no se tomen en cuenta la historia previa del refuerzo del que recibe el castigo, el tipo y características del castigo administrado y el estatus del agente de castigo y del objeto de agresión.

Como muchas veces se ha considerado la tolerancia de los padres como antecedente de la agresión, se revisaba brevemente la literatura sobre el tema. Parece que la tolerancia tiene un efecto desinhibitorio generalizado sobre las actividades infantiles previamente castigadas o desaprobadas, pero no hay razones para suponer que refuerce específicamente la agresión.

Los resultados de estudios sobre refuerzo directo y modelado de la agresión, tomados en su totalidad, reclaman serias revisiones de la hipótesis frustración-agresión, que en los últimos cincuenta años ha guiado la mayor parte de la teoría e investigación sobre el tema. Esta hipótesis describe la frustración como antecedente inevitable de la agresión y considera ésta como respuesta dominante, no aprendida, ante la frustración. La mayoría de los datos de investigación indican que la frustración,

o la negación de un refuerzo positivo, se asocian a un aumento de motivación, que puede reflejarse en una intensificación provisional de una respuesta. Pero la naturaleza de la respuesta a la frustración dependerá de la instrucción social previa del sujeto frustrado o, más específicamente, de los procedimientos de refuerzo y modelado que ha experimentado anteriormente. Así, según la teoría de aprendizaje social que se expone en este libro, puede provocarse una fuerte agresividad en el niño sólo con exponerle a modelos agresivos con éxito y recompensarle intermitentemente una conducta agresiva, aunque se mantenga la frustración a un nivel muy bajo. Con todo, de acuerdo con nuestro criterio de la agresión en términos de respuestas de alta magnitud, el aumento de vigor en la respuesta que sigue a la frustración puede convertir una respuesta que no suele considerarse agresiva en otra que se clasifican, casi inevitablemente, como caso de agresión.

Las pruebas de investigación sobre la influencia de las pautas de refuerzo en la conducta de dependencia y la sexual, aunque son algo escasa, indican que las variables de refuerzo modifican estas clases de respuestas de forma muy similar a como modifican la agresión. La recompensa de las respuestas de dependencia incrementa la conducta de este tipo, mientras que su castigo parece reducir la incidencia, menos cuando también se proporcionan recompensas intermitentes. Ciertamente, hay algunas pruebas de que la combinación de una estimulación aversiva con la recompensa de la conducta de dependencia incrementa ésta en mayor grado que si sólo se proporcionan recompensas. La negación de refuerzos positivos a la dependencia incrementa provisionalmente la incidencia de respuestas de este tipo en niños cuyas historias de refuerzo les hicieron muy dependientes –lo cual era predecible en virtud de la teoría de la frustración. Por otra parte, una negación prolongada de recompensas a la dependencia lleva a un decremento de esta conducta. Así que las consecuencias del castigo y la falta de recompensa de la conducta de dependencia dependen de la frecuencia con que a la vez se recompensa positivamente ésta.

Como en la sociedad norteamericana predomina una educación sexual muy inhibitoria, los estudios experimentales del sexo se han limitado, en su mayoría, a investigaciones sobre respuestas verbales. Las respuestas sexuales verbales se han llegado a desinhibir mediante la exposición de los sujetos a estímulos plásticos o escritos sexualmente significativos, en un ambiente de tolerancia y mediante la provisión de refuerzo positivo. Además, los experimentos en que se pedía a los sujetos que recogiesen palabras con connotaciones sexuales han probado que las respuestas condicionadas emocionales, suscitadas por los estímulos sexuales, se generalizan a los estímulos adyacentes sin carácter sexual. Los resultados de otros estudios de este mismo tipo demuestran la influencia del aprendizaje por discriminación sobre la tendencia a emitir respuestas sexuales verbales en diversos contextos sociales.

Las pruebas sobre los efectos de las pautas de refuerzo en la conducta sexual sin carácter verbal provienen fundamentalmente de estudios de entrevistas y clínicos. Sin embargo, estos estudios proporcionan muchas pruebas de que la conducta sexual desviada proviene, a menudo, del refuerzo de las respuestas sexuales que la sociedad desaprueba, junto con el modelado, por parte de los padres, de pautas sexuales atípicas.

Así, los estudios de laboratorio y de campo sobre antecedentes y correlatos de determinadas pautas de comportamiento, así como las historias clínicas, ponen de manifiesto el papel que juegan las pautas de refuerzo en la conformación y mantenimiento de respuestas desviadas o no. Las pautas de refuerzo también juegan un importante papel en el desarrollo de respuestas de autocontrol, cuya presencia o ausencia se han destacado mucho en las explicaciones del desarrollo moral y en las teorías de la psicopatología. En el próximo capítulo, que trata el tema del autocontrol, se considera con cierto detalle el papel del refuerzo negativo, aunque también se atiende al papel que juegan en la socialización de la conducta el aprendizaje observacional y el refuerzo positivo de las respuestas con valor social. Así que el capítulo 4 supone fundamentalmente un intento de aplicar los principales de aprendizaje social, asentados en los tres capítulos precedentes, al problema crucial se adquiere y mantiene el autocontrol.

Capítulo 4

EL DESARROLLO DEL AUTOCONTROL

Hasta ahora nos hemos fijado en la presentación de estímulos externos, del tipo de los ejemplos de conducta y las pautas de refuerzo, para guiar y modificar las respuestas sociales de los niños. A medida que el niño desarrolla su capacidad motora y aumenta su campo de contactos sociales, pasa cada vez menos tiempo en compañía de sus padres, cuyas oportunidades de influir directamente sobre su conducta disminuyen como consecuencia de ello. Pero la mayoría de los niños, aun sin refuerzo por parte de agentes externos, mantienen muchas de las pautas de respuesta que han adquirido a través de la instrucción paterna: es el período en que los estímulos de génesis interna llegan a tener más influencia que los externos como guías de la conducta.

Las reacciones autógenas como determinantes del control social

Suele describirse el proceso de adquisición del autocontrol como aquel en que se incorporan, introyectan o interiorizan las normas paternas, se forma el <<supergo>> o se desarrolla algún agente moral interno, reflejo de los padres, para contener los impulsos que son <<ego-alien>>. Estas descripciones están repletas de términos que tienen una significación bastante superflua y que suelen personificar las fuerzas de control. Se pone en evidencia el carácter superfluo de los constructos cuando se revisan los estudios de laboratorio en los que se instruye a los animales para que no muestren una conducta que arbitrariamente el experimentador ha seleccionado como desviada. Por ejemplo, Whiting y Mowrer (1943), utilizando un paradigma de socialización, enseñaron a unas ratas, castigándolas, a dar un rodeo para alcanzar un refuerzo de alimento, en lugar de tomar un camino considerablemente más corto y directo: las ratas mantuvieron esta conducta durante algún tiempo después de retirarles los castigos. La sustitución de la conducta directa por formas menos directas y más trabajosas y complicadas de obtener un refuerzo que muestran los animales es similar a los cambios de conducta de los niños que resultan de la instrucción social y que suelen considerarse índices del desarrollo del autocontrol o control de los impulsos. Pero nadie diría que el estudio de Whiting y Mowrer las ratas habían interiorizado el superego de los experimentadores ni introyectado sus normas.

Frecuentemente se ha hecho el intento de identificar como determinantes del control social las diferencias entre miedo, culpa y vergüenza, e incluso de caracterizar a las culturas en términos de las fuerzas inhibitorias morales que mantienen la conformidad social (Benedict, 1946; Mead, 1950; Piers y Singer, 1953; Whiting, 1959).

Se han propuesto dos criterios para distinguir la culpa de la vergüenza: el primero de ellos presupone que hay una dicotomía entre sanciones externas e internas, y considera de una concurrencia y la culpa como una autovaloración negativa que surge el transgredir una norma moral interiorizada. La contraposición de Riesman (1950) entre las personas regidas por lo interno y las regidas por lo externo y la dimensión público-privada de Levin y Baldwin (1955) son, en cierto modo, distinciones con bases similares.

Como es lógico, tanto las sanciones externas como las internas contribuyendo a mantener el control social en casi todas las sociedades e individuos (Ausubel, 1955). Probablemente, casi nunca o nunca se cumple la exigencia de que, en el caso de la culpa, la respuesta autovalorada intrapsíquica deba darse sin referencia alguna a las reacciones reales o imaginarias de los agentes externos. Este requisito presupone que la culpa está determinada por un agente moral interno, que se originó y desarrolló a partir de las sanciones impuestas por los padres y otros agentes primarios de socialización, pero que, en el momento de sentirse, es completamente independiente de las experiencias sociales en curso del individuo. Desde el momento en que la personas selecciona un grupo de referencia cuyos miembros tienen normas similares a las suyas propias, sus autovaloraciones implican, indudablemente, una determinación de cómo reaccionarían estos miembros ante su conducta. Las dimensiones del grupo que la persona toma como referencia inmediata es pequeño y selecto y no comparte los valores de la mayoría de las personas de su clase social, puede parecer que la persona está efectuando una autovaloración independiente y que despliega una conducta <<regida por lo interno>>, cuando, de hecho, depende mucho de la aprobación real o imaginaria de unos pocos individuos, cuyos juicios valora mucho.

El segundo criterio propuesto como base para distinguir la culpa y la vergüenza supone que ambas están en función del grado de responsabilidad o de voluntariedad, conceptuable en términos de la dicotomía entre transgresión y defecto (Levin y Baldwin, 1959), o entre motivo y atributo (Piers y Singer, 1953). Desde este punto de vista, la persona no es responsable de sus limitaciones personales, por lo cual no puede sentir culpa, sino sólo vergüenza de sus defectos. Aunque las personas intentan ocultar sus defectos intelectuales y físicos para evitar las reacciones negativas de los demás, ello no implica necesariamente una autovaloración negativa que pudiera describirse ni como culpa ni como vergüenza. Imaginemos que un buen nadador, en un accidente, se hace una desagradable cicatriz que provoca en los demás reacciones de sobresalto: quizá renuncie a nadar, evitando así mostrar en público su defecto; pero su renuncia a nadar sería, en este caso, un medo de evitar la estimulación aversiva y no necesariamente una reacción de vergüenza ni de culpa autopunitiva. Este ejemplo pone de relieve la dificultad de distinguir entre la vergüenza y el miedo a las respuestas aversivas de los demás –prescindiendo de que el nadador pudiera valorarse

negativamente por ocultar el defecto o atribuirse a sí mismo responsabilidad por la lesión.

Es evidente que las distinciones rígidas, como éstas, dan lugar a dificultades semánticas, y apenas facilitan la comprensión de cómo se adquieren y mantienen las respuestas aversivas que, indudablemente, están en función de ambas cosas: el miedo a las reacciones negativas que se prevén en los demás y la estimulación aversiva de génesis internas. Además, es más útil intentar identificar las influencias sociales que generan o intensifican el miedo al rechazo y las respuestas de autocastigo por las transgresiones o defectos, y determinar qué factores afectan a las dimensiones y naturaleza de los grupos que influyen sobre la conducta de las personas.

Restricciones y exigencias sociales

En todas las culturas hay exigencias, costumbres y tabúes que obligan a sus miembros al autocontrol: deben regular las gratificaciones biológicas según los horarios y costumbres establecidos. Los hábitos de alimentación, eliminación y sueño que imponen con rigor los padres implican una demora en la gratificación de las necesidades biológicas o una interferencia con otras actividades reforzantes. Estos programas y exigencias hacen que los niños tengan que renunciar muchas veces a una conducta que antes les proporcionaba una gratificación directa, y reemplazarla por respuestas menos eficaces para obtener un refuerzo inmediato: hasta los procesos básicos de socialización implican la adquisición de un cierto grado de autocontrol y la observancia de las prohibiciones y formalidades sociales.

La convivencia y el bienestar de los demás miembros de la sociedad exigen este tipo de autocontrol, y aunque la conformidad con los horarios implica cierta demora de la gratificación, luego se le da rienda suelta, cuando llega su hora; además, como son otros miembros de su familia los que determinan, en principio, los horarios que rigen las gratificaciones del niño, éstas se dan en contextos sociales reforzantes, con lo que adquieren por sí mismas el valor de recompensas. Por ejemplo, la mayoría de los padres prestan a los niños toda su atención mientras les acuestan y asocian el cumplimiento del horario con hechos como la lectura de cuentos o la participación en algún juego muy gratificante: así, cuando el niño se adapta al horario, apenas tiene aliciente para él dejar de cumplirlo.

La situación cambia cuando a determinados miembros de la sociedad les están vedadas ciertas gratificaciones que para otros son totalmente asequibles: en este caso, el problema de mantener el autocontrol sobrepasa los años de infancia y, para la mayor parte de los individuos, persiste durante toda la vida. Hay algunos reforzadores de mucho valor que sólo les están permitidos a los miembros de la sociedad que han alcanzado un cierto estatus social, por su edad, su posición social, rango u origen

étnico. Las trabas para obtener estos refuerzos pueden provenir de las limitaciones personales, intelectuales o físicos y de otros factores fortuitos sobre los que el individuo apenas tiene control. También pueden deberse a una falta de capacitación profesional, cuya posesión permite acceder a los recursos económicos, que para la mayoría de la gente son los medios fundamentales para obtener objetos-meta muy gratificantes. Como la capacitación profesional depende, generalmente, de un comienzo temprano de la instrucción, que luego debe continuarse durante un dilatado período de tiempo, es lógico que la falta de oportunidades o de guía durante los año de infancia y adolescencia suponga una barrera, de por vida, a las posibilidades personales de conseguir legítimamente posesiones y estatus, o de participar en actividades que, para otras personas, son indudables fuentes de placer y medio para obtener otras gratificaciones sociales y materiales. Así, tanto los factores genéticos como los de las primeras experiencias pueden crear unas condiciones tales que las personas se sientan tentadas a conseguir gratificaciones aceptadas por la sociedad por métodos que no lo están. De hecho, muchas teorías de la delincuencia y el crimen describen al delincuente como alguien que busca gratificaciones que se valoran mucho en su cultura, pero que no tiene oportunidad de aprender los medios de obtenerlas de forma legítima (Cloward y Ohlin, 1960; Merton, 1957).

Pero las restricciones sociales no tienen como única finalidad la de regular los medios para alcanzar determinados objetivos culturalmente sancionados. En la mayoría de las sociedades, si no en todas, hay ciertos objetivos que, aunque sean muy atractivos para determinados individuos, están absolutamente prohibidos, prescindiendo de los métodos que se utilicen para conseguirlos: la perversión sexual y el empleo de drogas son ejemplo de ello.

En la atmósfera, en general competitiva, de la sociedad norteamericana, a la mayoría de los niños se les exigen determinados logros. Las normas de realización cultural implican un nivel de logros. Las normas de realización cultural implican un nivel de eficiencia académica o vocacional que permita conseguir una autosuficiencia económica y establecer y mantener un hogar en el que crear una familia. Las exigencias de logro varían mucho entre las diversas clases sociales, étnicas y demás grupos subculturales; pero en las sociedades en que la movilidad ascendente es un ideal cultural, los padres y otros adultos de la familia ejercen presiones sobre los jóvenes para que superen los logros de la generación anterior. O al menos los igualen. Sin embargo, como ya hemos señalado, hasta en las sociedades competitivas se ponen cortapisas a los medios empleados: así, en la sociedad norteamericana, el grado de aprobación social depende del esfuerzo por alcanzar determinados logros, pero también de la observancia de las trabas que impiden que ese esfuerzo tenga unas consecuencias nocivas para la sociedad.

Formación del autocontrol por discriminación

La sumisión a las normas de regulación de la sociedad, a que hacíamos referencia en el párrafo anterior, implica un alto grado de aprendizaje, mediante discriminación en el ejercicio del autocontrol: los niños tienen que aprender a discriminar entre las circunstancias en que pueden manifestar determinado tipo de conducta y aquellas en que esta conducta no es socialmente aceptable, y utilizar sólo las respuestas oportunas en cada ocasión. Por ejemplo: existe la expectativa de que los niños no deben agredir físicamente a los adultos, ni ser los que inician los ataques físicos contra sus compañeros; pero también se supone que perderán el control cuando son los compañeros los que atacan primero y que se esforzarán por defenderse, aunque con ciertas restricciones: no deben emplear instrumentos que puedan causar una lesión grave, ni agredir físicamente, como defensa, a oponentes más pequeños o débiles. Además, en ciertos contextos sociales muy definidos –sobre todo en los deportes competitivos de contacto físico- no sólo se espera de los niños que se defiendan del ataque, sino también que inicien y mantengan una conducta físicamente agresiva. También en la vida adulta se requieren discriminaciones similares: para la mayoría de la gente, el ejercicio del autocontrol implica abstenerse de formas lesivas de ataque, incluso ante una instigación persistente, y atenuar los tipos de agresión más nocivos. Pero a los agentes de disciplina, como los padres, policías y hombres de las fuerzas armadas, se les permite una expresión de la agresión mucho más libre y directa en ciertos contextos sociales muy delimitados.

Las trabas a la expresión de la conducta sexual sirven como ejemplo de exigencias de autocontrol completamente específicas de la edad y el estatus. Al niño se le obliga a mantener un autocontrol generalizado de sus respuestas sexuales hasta sus años de adolescencia, en que se dan por supuestas ciertas formas atenuadas de sexualidad respecto a objetos sexuales cuidadosamente seleccionados. Al alcanzar la edad adulta se relajan considerablemente las exigencias de autocontrol; en realidad, en el caso de los cónyuges, el hipercontrol se considera síntoma de desajuste psicosexual. Así que en lo sexual las discriminaciones implicadas son primordialmente de carácter temporal.

Hay otros sistemas de respuesta en los que se supone que los individuos han de desarrollar un autocontrol discriminativo; por ejemplo, en la conducta de dependencia y en la cooperativo-competitiva. En estos casos, y en la mayoría de los tratados hasta ahora, si el agente no posee una gratificación que desea, tiene que regular, demorar o renunciar a actividades que, aunque expeditivas, son rechazadas por la sociedad, y seleccionar sólo los medios y ocasiones de alcanzar sus gratificaciones que aprueba su cultura.

Algunas manifestaciones comportamentales del autocontrol

Le negación o dilación de las recompensas, algunas de las cuales ya se han tratado en el capítulo 3. Las respuestas no-agresivas a la frustración son muy variadas y dependen mucho de la instrucción previa del individuo al que se negaron las gratificaciones. Además, debido sobre todo a la diversidad de las historias de aprendizaje social, los individuos difieren considerablemente en cuanto a su capacidad de tolerar la dilación autoimpuesta de una recompensa y de seguir persiguiendo un objetivo cuya consecución requiere abnegación y dominio de sí mismo. Las reacciones a la frustración también dependen de factores tales como el tiempo que se demora la recompensa (Mischel y Metzner, 1962) de que se den o no recompensas parciales en el curso del esfuerzo de logro y de la probabilidad de un resultado favorable en determinado punto de la secuencia de conducta (Mahner, 1956).

Cuando se presentan trabas a las gratificaciones sociales y materiales, se supone idealmente que la persona frustrada debe mantener su aspiración a esos objetivos, pero esforzándose por obtenerlos por derroteros socialmente aceptables. Como hemos visto, esta solución puede exigir un considerable gasto de tiempo y esfuerzo, y quizá no siempre sea posible. En estas circunstancias, algunas personas intentan superar las trabas por medos ilegítimos o desaprobados por su cultura, pero que apenas suponen dilación o esfuerzo. Otra alternativa es desvalorizar los objetos-meta que parecen ser inaccesibles o difíciles de alcanzar: ésta es una forma relativamente fácil de mantener el autocontrol, especialmente si la persona frustrada elige un grupo de referencia cuyos miembros se refuerzan mutuamente la conducta de desvalorización, la cual se da de forma extrema y generalizada entre los grupos *beatniks* y bohemios, y aparecen, de vez en cuando, en la vida de la mayoría de las personas.

En los resultados de un experimento de Tallman (1962) se pone de manifiesto la función de las respuestas de desvalorización como medios para mantener el autocontrol. A unos estudiantes preuniversitarios se les administraron dos tests que se suponía que proporcionaban medidas muy válidas de la aptitud académica. Se les informó de que, si pasaban cualquiera de estos tests, se añadiría a su registro académico permanente una carta apoyando su admisión en la universidad y su petición de ayudas escolares. Ambas tareas eran insolubles, pero en una de ellas se daba la oportunidad de hacer trampa; se obtuvieron tres medidas de la valoración por parte de los estudiantes de la carta de recomendación: antes de la administración de los tests, inmediatamente después de terminar el experimento y de nuevo en una fecha posterior. Prácticamente todos los estudiantes intentaron al principio alcanzar el bien deseado por medios legítimos; después de agotar todas las alternativas legitimas, el 52% de los estudiantes, que comprendieron la posibilidad de hacer trampa y se dieron cuenta de la pobreza de su rendimiento, recurrieron a medios ilícitos para

conseguir su objetivo, mientras que los estudiantes que no hicieron trampa desvalorizaron el objetivo que previamente deseaban.

Aronson y Carlsmith (1963) registraron los cambios que se daban en la valoración por parte de los niños de un juguete con el que se les había prohibido jugar. Cuando se les amenazaba con un castigo relativamente leve si incumpliría la prohibición, los niños consideraban poco atractivo el juguete prohibido, después de un período de juego en el que habían cumplido con ella. Cuando era más grave el castigo con que se les amenazaba, no variaba su valoración del juguete, quizá porque la anticipación de las dolorosas consecuencias de la infracción bastaba para mantener la conducta de conformidad. Inicialmente la desvalorización puede ser el resultado de un autocontrol mantenido con éxito; pero, a medida que se reduce el valor de refuerzo del objeto en cuestión, la persona que lo desvaloriza se sentirá menos tentada a desviarse cuando se le vuelva a presentar el objeto-meta que antes deseaba.

Otros estudios experimentales indican que cuando los sujetos se consideran comprometidos voluntariamente en arduas tareas para conseguir un fin, tienden a valorarlas más que si se sienten obligados a ellas (Brehm y Cohen, 1962). En un estudio, se les pidió a los miembros de una hermandad que participasen en una investigación psicológica, inesperadamente larga y aburrida, bajo la amenaza de rechazo, por parte de su grupo inmediato de referencia (la hermandad), si rehusaban su cooperación. Estos miembros se mostraban muy molestos con la tarea y se consideraban, en cierto modo, libres de negar su cooperación; sin embargo, todos se avinieron a participar. Comparados con un grupo control de sujetos que se sentían menos molestos con la tarea y más obligados a cooperar, esos sujetos valoraban mucho la tarea como posible fuente de satisfacción.

Parece que la desvalorización de las metas y actividades poco asequibles o prohibidas, así como la alta valoración de los medios desagradables para conseguir un objetivo muy deseado, son formas aprendidas de mantener el autocontrol. Aunque, por ahora, no disponemos de pruebas directas sobre ello, sospechamos que los padres y otros modelos sociales pueden transmitir con facilidad este tipo de respuestas.

Aunque los medios de *resistir a la transgresión* han recibido más atención en la literatura sobre autocontrol, hay otros tipos de conductas igual de importantes como manifestaciones de autocontrol. Por ejemplo, una persona que posee muchos medios de gratificación puede, sin embargo, regular la forma de administrárselos: es frecuente encontrarse con gente que hace *depender la autorrecompensa de la realización de ciertas clases de respuestas* que llegan a valorar como índice de mérito personal. Estas personas se imponen, a veces, niveles de realización muy explícitos, considerando que si no los alcanzan no merecen la autorrecompensa e incluso puede provocar *respuestas autopunitivas*, sin prejuicio de que se recompensen generosamente cuando alcanzan los niveles que se han impuesto a sí mismos.

Hay notables diferencias individuales entre las personas en cuanto al grao de autonegación o tolerancia social de las gratificaciones. Dos hombres igual de ricos pueden diferir considerablemente en cuanto a la utilización de sus recursos para gratificarse: uno lleva una vida extremadamente frugal, mientras que el otro está absolutamente falto de sobriedad. A veces los móviles culturales determinan la frecuencia de las recompensas y la forma y el momento de administrarlas. En algunas sectas religiosas y grupos subculturales hay una extremada abnegación; por ejemplo, la austeridad es norma cultural para los hutteritas (Eaton y Weil, 1955; Kaplan y Plaur, 1956), que hacen lo posible por conservar su forma de vida, a pesar de la creciente disponibilidad de bienes de consumo. En esta cultura, además de haber una escasa distribución de los autorrefuerzos materiales, se dan con mucha frecuencia reacciones de abnegación y de autocastigo, ya que se acentúa la responsabilidad personal por la conducta.

> La norma en el control de los impulsos, más que su expresión. Se miran con malos ojos los placeres de la mesa, de la bebida. De la música y del sexo, y no se habla de ellos en público. No se permiten las riñas ni los abusos verbales. En las discordias y fricciones interpersonales se tiene como norma un espíritu de compromiso, de ceder cada uno ante su oponente. Se supone que un varón hutterita no se enfadará, jurará, ni perderá los estribos. Se considera equivocado, el interés por el mundo exterior, sus actividades y valores. Un hutterita no se preocupara por adquirir posesiones, ni por meterse en política, sino que se dedicará a vivir su vida de acuerdo con las reglas que se anuncian en la Biblia (Kaplan y Plaut, 1956, pp. 19-20).

Por el contrario, en la sociedad arapesh (Mead, 1935) se dispensa libremente las autorrecompensas y no dependen de que se satisfagan o superen determinadas exigencias y normas sociales, de las cuales son pocas las que se le imponen rigurosamente a los miembros de esta sociedad.

También se manifiesta autocontrol en la *proposición de los refuerzos inmediatos, sancionados por la cultura, a favor de alguna meta a largo plazo, más gratificante en potencia*. A menudo sólo puede alcanzarse un estatus profesional con largas horas de laborioso estudio y de instrucción. De igual modo, la obtención de ciertas posesiones de valor, como, por ejemplo, una casa, puede suponer el sacrificio diario de muchos placeres. Este tipo de autocontrol se da en la vida de la mayoría de los individuos y, en realidad, se ve con tanta frecuencia que se ha descuidado mucho en la literatura sobre el tema.

En varios estudios experimentales se ha investigado la relación entre la capacidad de tolerar la dilación de la recompensa y otros aspectos del autocontrol. Livson y Mussen (1957) determinaron el <<control del ego>> de unos niños de maternal por su ejecución en dos tareas de perseverancia, una de las cuales suponía sacrificar experiencias inmediatamente gratificantes con el fin de acumular recursos de mayor cuantía. Los niños que mostraban un alto grado de perseverancia y de

tendencia a demorar las recompensas, durante un periodo de observación de dos semanas, se mostraban también menos agresivos en la escuela maternal que los niños con un <<control del ego>> débil. En los estudios de Mischel (1961 *a*, 1961 *b*, 1961 *c*) se proporcionan más pruebas de que hay una relación de preferencia por las recompensas diferidas y mayores (en oposición a las más inmediatas y menores) con otros aspectos del autocontrol. En el primero de estos estudios, Mischel encontró que los delincuentes de Trinidad, en comparación de un grupo control de niños no delincuentes, eran menos propensos a demorar las gratificaciones y a expresar actitudes socialmente responsables. Además, Mischel (1961 *b*) encontró que entre los niños no-delincuentes la preferencia por las recompensas diferidas se asociaba positivamente con las medidas de aspiraciones de realización, las puntuaciones en responsabilidad social y otros índices independientes de <<control del ego>>. En un tercer estudio, Mischel y Gilligan (1963) les hacían a unos niños disparar en un aparato de tiro al blanco; el experimentador controlaba de tal forma las puntuaciones que los niños se veían obligados a hacer trampa con el fin de obtener los puntos suficientes para ganar unos atractivos premios. Los niños que preferían las recompensas diferidas y mayores hacían menos trampas y realizaban más ensayos de tiro, antes de empezar a falsear sus puntuaciones que los que las preferían inmediatas y menores. Estos resultados son relevantes en cuanto al problema de la generalidad o especialidad de las respuestas de autocontrol, tema que se tratará después en este capítulo.

Adquisición del autocontrol mediante modelado

Los principios de aprendizaje social, expuestos en los capítulos sobreimitación y refuerzo directo, pueden ayudarnos a comprender todos los aspectos del autocontrol, incluyendo el del desarrollo de las respuestas de autorrecompensa y autocastigo.

La influencia de los modelos se manifiesta con la mayor claridad en las sociedades en que la mayoría de los adultos muestran sistemáticamente una conducta abnegada o falta de sobriedad. En estas sociedades los niños apenas tiene oportunidad de observar ninguna otra pauta de conducta, por lo que se ven obligados a comportarse según las pautas de autocontrol que prevalecen. Como demuestra la investigación sobre los hutteritas (Eaton y Weil, 1955), las pautas de abnegación pueden persistir durante muchas generaciones.

La transmisión de pautas de conducta desenfrenada puede vincularse a un nivel tecnológico bajo y a una vida económica y social precaria, que perdura a pesar del contacto con otros grupos sociales más previsores. Entre los siriono de Bolivia, por ejemplo, hay relativamente pocas restricciones a la expresión del sexo y la agresividad, y los miembros más jóvenes y sanos no tienen obligación de cuidar a los viejos ni a los enfermos, a los que se deja morir cuando el grupo social emigra hacia una nueva

localización. Holmberg (1950) atribuye la <<personalidad siriono>> a una escasa crónica de alimentos, pero su descripción del modo de vida siriono indica que esta escasez se debe, en gran parte, a la falta de abnegación de los miembros de esta sociedad. Al volver de una partida de caza afortunada, el cazador siriono entre en la aldea con las manos vacías, y le indica a su esposa que recoja la caza que, antes de entrar, se ha reservado a escondidas. Luego, él y su familia se sacian, sin dejar nada para la época de escasez. Es tan extrema su falta de sobriedad que las mujeres siriono tienen, característicamente, el estomago distendido, lo que puede atribuirse, según Holmberg, a una sobrealimentación esporádica.

Leighton y sus colaboradores (Hughes, Tremblay, Rapoport y Leighton, 1960) nos ofrecen una narración sobre la vida en un distrito de Nueva Escocia en que, durante varias generaciones, han coexistido pautas subculturales de abnegación con pautas de desenfreno. En Lavallée, una comunidad de Acadía, a los niños les enseñan a controlar estrictamente su conducta sexual, agresiva y de dependencia, y les presionan firmemente para que alcancen éxitos educativos y vocacionales. *<<Evidentemente, algunas de estas exigencias son contagiosas, puesto que las madres dicen que sus hijos piden que se les enseñe incluso antes de ir a la escuela>>* (p. 133, las itálicas no están en el original). Tanto el padre como la madre dedican mucho tiempo a interactuar con sus hijos y transmitirles las pautas adultas que predominan en esta comunidad coherente. Aunque la gente de Lavallée acentúa el éxito maternal, no presupone que éste tenga que llevar al desenfreno: <Cuanto mayor éxito económico tiene una persona, más se espera de él que lo comparta con su familia, su iglesia y su comunidad (p. 157).

> En términos de temporalidad, lo fundamental en la vida son las metas de largo alcance –como la salvación del alma, el progreso económico del área, la preservación y expansión del grupo acadiense-, *aunque algunas de ellas son difíciles de conseguir por un individuo en toda su vida… el trabajo es una actividad moral,* y al hombre no sólo se le prescribe que lo haga, sino además que sienta orgullo y placer por su trabajo en casi todas las circunstancias… la vida sin trabajo carecería de sentido, y se menosprecia a la gente que sólo se preocupa de ganar lo más posible haciendo lo menos posible (pp. 139-160, las itálicas no están en el original).

En el mismo distrito de Nueva Escocia existe un grupo de poblados en que impera un modo de vida muy distinto: la comunidad carece de cohesión, y se da con frecuencia la parezca, la embriaguez, la promiscuidad sexual, el robo y otras actividades criminales y asociales. A diferencia de los padres de Lavallée, los de estos poblados <<en crisis>> son muy tolerantes y no dirigen a sus hijos, para los cuales tienen muy pocas aspiraciones educativas y ocupacionales. A través de su propia forma de vida, les transmiten la creencia de que el trabajo debe evitarse en lo posible y de que las leyes están para saltárselas, propia de la embriaguez. En realidad, uno de los sentimientos que reinan entre esta gente es el de que <<lo mejor que se puede hacer en la vida es huir de los problemas lo más de prisa posible>>.

La preferencia por la bebida como forma modal de diversión establece la tónica de este sentimiento. A su vez la bebida conduce, con frecuencia, a la riña, otra forma de evitar los problemas en vez de resolverlos. Son también populares algunos de los tipos <<fantásticos>> de los cómics y las películas violentas de acción, en las que puede encontrarse una liberación emocional y una evasión provisional. Así que la diversión, para que guste, tiene que estar en uno de estos extremos: o en la bebida que lleva pronto al olvido o la riña y otras formas parecidas de acción violenta. Apenas hay posturas intermedias del tipo de tertulias moderadas o juegos de grupo. Es tan dominante el impulso de beber, que a la gente no le importa gastarse sumas exorbitantes de dinero para conseguir licor por medio de contrabandistas cuando se cierra el almacén de licores del gobierno. También beben sustitutivos alcohólicos, como la vainilla. Cuando no consiguen un licor normal que calmen su necesidad (p. 307).

El niño que crece en este tipo de atmosfera es difícil que adquiera, a través de modelos o de un refuerzo directo, hábitos de austeridad y dominio de sí mismo por los que poder asegurarse, para sí y para sus hijos, una forma de vida más estable y próspera.

Los estudios de entrevistas con padres (V. J. Crandall, 1963), igual que los análisis estadísticos de los datos demográficos y transculturales (McClelland, 1955; McClelland, Arkinson, Clarky Lowell, 1953), también indican que los niveles altos de logro, así como los hábitos de dominio de sí al servicio de fines a largo plazo, tienden a transmitirse de generación en generación. En uno de estos estudios, Crandall, Katkovsky y Preston (1962) encontraron que los niños cuyos padres dedicaban tiempo a participar, con sus hijos, en ocupaciones intelectuales tendían a renunciar a su tiempo libre para dedicarlo a actividades intelectuales. Así se pone de manifiesto que los padres, en su calidad de modelos, pueden influir no sólo sobre las normas que rigen la conducta de logro, sino también sobre la dirección de tal conducta. Como han indicado Sarason, Davidson, Lightall, Waite y Ruebush (1960) la ansiedad de los padres con respecto a las normas con que los demás les valoran también puede transmitirse a los hijos como preocupación ansiosa por satisfacer los niveles que les imponen las autoridades escolares.

Las investigaciones de Mischel sobre la dilación voluntaria de los refuerzos también prueban la influencia de los modelos paternos sobre el desarrollo de los hábitos de autocontrol del niño. Los datos antropológicos indican que los negros adultos de Trinidad son más impulsivos y menos sobrios y previsores para el futuro que los negros de Grenada o los indios de Trinidad. Mischel (1958, 1961 *c*) indagó las preferencias por recompensas mayores y a largo plazo en oposición a los premios inmediatos, pero menores, entre los niños de las familias que pertenecían a cada uno de estos tres grupos subculturales: los niños de la subcultura negra de Trinidad, muy

poco sobria, eran los que mostraban mayor preferencia por las recompensas inmediatas. Además, los niños en cuyo hogar faltaba el padre tendían a elegir recompensas inmediatas y más pequeñas en vez de posponer las gratificaciones para obtener recompensas mayores. Si suponemos que el abandono del hogar por parte del padre refleja la falta de participación familiar en una cultura de recompensas a largo plazo (Mischel, 1958), podemos considerar este resultado como una prueba más de la influencia de los modelos paternos sobre el autocontrol de los niños.

En algunos estudios experimentales sobre el problema de la transgresión se ha demostrado lo que influyen los modelos para modificar la resistencia a ella. S. Ross (1962) empleó una situación de tienda de juguetes en que los niños adoptaban alternativamente el rol de cliente y el de comerciante. En la situación de modelo desviado un compañero hacía este papel, sirviéndole de aliado al experimentador, y les decía a los niños que, al terminar el juego, podían escoger *un solo* juguete. Luego él cogía tres para sí. En la situación del modelo consecuente, éste sólo tomaba un juguete, con lo que demostraba una conducta coherente con su prohibición verbal. En el grupo control los niños recibían simplemente la prohibición verbal. En todas las situaciones el compañero que hacía de modelo abandonaba la habitación, mientras los niños hacían sus elecciones. Comparados con los otros niños, los que observaron al modelo desviado violaban con más frecuencia la prohibición y mostraban una conducta más conflictiva según se demostraba en sus apreciaciones morales, en la hostilidad que dirigían contra sí mismos y en sus intentos de ocultar su transgresión al cometerla. El hallazgo de que los niños de control tenían una conducta significativamente más conflictiva que la de los que observaron al modelo consecuente (aunque en ambos grupos se cumplió igual la prohibición) prueba, en cierto modo, que el modelo consecuente refuerza las tendencias de autocontrol del que lo observa, con lo que reduce el conflicto en las situaciones de tentación.

Lefkowitz, Blake y Mouton (1955), empleando como cómplice a un modelo que se saltaba una señal de tráfico, observaron que aumentaban las violaciones de los peatones cuando veían al modelo, sobre todo si éste se vestía de persona de posición elevada. Freud,, Chandler, Blake y Mouton (1955), en una investigación sobre las condiciones que influían en la violación de una prohibición de entrada en un edificio, variaban tanto la fuerza de la prohibición como la sumisión o insumisión del modelo a ella. La combinación de una prohibición tajante con un modelo sumiso era la que producía menor cantidad de transgresiones, mientras que éstas eran frecuentes si la prohibición era leve o el modelo desobedecía el letrero. Kimbrell y Blake (1958), utilizando dos niveles de instigación, prohibieron a unos estudiantes que bebiesen de un manantial. Cuando la instigación no era tan fuerte como para obligarles a cometer la transgresión, los sujetos que vieron a un modelo violar la prohibición ejecutaban el acto prohibido con más facilidad que los que observaron a un modelo que cumplía la norma.

El estudio de Lefkowitz *et al* demuestra que las características del modelo –en ese caso su posición de estatus- pueden aumentar su eficacia para reducir inhibiciones. La influencia del modelo también se modifica en virtud de las consecuencias observables de su conducta (Walters, Leat y Mezei, 1963). Los niños que observaban cómo se recompensa a un modelo por ejecutar un acto prohibido son más propensos a la transgresión que los que observan a un modelo que recibe castigo. Ciertamente, la observación en el modelo del castigo como consecuencia de su conducta fortalece la resistencia a la transgresión.

En los estudios a los que antes nos hemos referido se hacía hincapié en la violación de una actividad prohibida sin carácter agresivo. En términos generales, los investigadores prohibían explícitamente determinadas respuestas, que en otras circunstancias se hubieran permitido al que las da. En el caso de la agresión, sobre todo de sus expresiones físicas más intensas, es de suponer que las inhibiciones se desarrollan como resultado de la instrucción previa durante la vida del sujeto: en los estudios antes descritos, en que tras la exposición a modelos agresivos aumentaban las respuestas de este tipo, se demostró que la resistencia a la agresión también puede disminuir (capítulo 2).

La observación de modelos agresivos puede servir para reducir las inhibiciones, pero también para enseñarles a los observadores formas de transgresión nuevas. Bandura, Ross y Ross (1963 *b*) demostraron que los niños que observaban a un modelo al que se premiaba su agresividad exhibían respuestas imitativas de agresión que anteriormente no habían aparecido en su repertorio de conducta. Además, el análisis de las respuestas agresivas que no imitaban exactamente las de los modelos reveló que la conducta de éstos y las consecuencias de sus respuestas influían de forma diferente en los niños y en las niñas. Los niños tendían a inhibir su agresividad cuando observaban cómo se castigaba al modelo agresivo o cuando no se les mostraban manifestaciones de agresión, mientras que la observación de modelos muy expresivos -pero no agresivos- y de modelos agresivos recompensados aumentaba su conducta agresiva. Por el contrario, la exposición a modelos que no eran agresivos tenía el efecto más inhibitorio sobre la expresión de la agresión por parte de las niñas. Estos resultados indican que el control de la agresión puede transmitirse, de forma vicaria, por la influencia de los modelos, por la administración de un castigo al modelo o presentando ejemplos de conducta positiva, incompatible con la agresión.

El hecho de que los efectos sobre el control de la agresión de los modelos socialmente positivos y los desviados sean diferentes en los niños y las niñas puede explicarse, en parte, por la dominación relativa de las conductas agresivas en el repertorio de respuestas de los sujetos; en los niños en que están firmemente establecidas las respuestas de agresión física, la exposición a un modelo castigado inhibía eficazmente la conducta agresiva, mientras que la observación de modelos muy

expresivos –sin ser agresivos. O de modelos recompensados tenía unos efectos sustancialmente desinhibitorios. Probablemente, el aumento general de actividad de los niños, tras exponerlos a un modelo expresivo, hacía que se manifestasen sus hábitos de agresión, relativamente dominantes. En cambio, los niños que no suelen manifestar agresividad física, apenas incrementaban la agresión imitativa inespecífica cuando observaban a los modelos agresivos, mientras que los modelos que no lo eran hacían disminuir sus respuestas agresivas.

Generalmente se supone que la resistencia a la transgresión proviene de la vinculación de una estimulación nociva con la comisión de respuestas prohibidas durante la vida del individuo. Pero como demuestran los estudios sobre modelado los niños pueden adquirir inhibiciones sin cometer un acto prohibido y sin ser por sí mismos los receptores de un castigo. Así que es evidente que la inhibición de la respuesta y su desinihibición pueden transmitirse de forma vicaria, sobre todo si se ponen de manifiesto las consecuencias inmediatas que tiene la conducta del modelo para éste o si el modelo es, evidentemente, una personas competente o con éxito en la vida.

Sólo hay un estudio experimentan (Bandura y Kupers, 1963) en que se ha prestado atención a la influencia de los modelos en la transmisión de pautas de autorecompensa o autocastigo. Unos niños, teniendo a un adulto o un compañero como modelo, participaron en un juego de bolos, en el que las puntuaciones, que iban de 5 a 30, estaban bajo el control del experimentador. Al principio del juego, los niños y sus modelos tenían acceso a un surtido abundante de dulces, del que podían servirse cuando querían. En una situación experimental el modelo establecía un alto nivel de ejecución como criterio de autorrefuerzo; en los ensayos en que tenía una puntuación de 20 o la sobrepasaba se recompensaba con un dulce, mientras que en los ensayos en que no alcanzaba el nivel adoptado se reñía a sí mismo y no tomaba el dulce. En la otra situación experimental, el modelo exhibía una pauta de autorrecompensa y desaprobación similar, excepto en que adoptaba un tope de 10, que es un nivel de ejecución relativamente bajo. Tras ver cómo actuaban sus respectivos modelos, los niños jugaban una serie de partidas de bolos, sin estar aquéllos presentes. En estos ensayos los niños recibían una amplia gama de puntuaciones y se registraban aquéllas por las que se recompensaban a sí mismos con dulces y autoaprobación.

Se encontró que las pautas de autorrefuerzo de los niños se parecían mucho a las del modelo al que se les había expuesto; además tendían a reproducir los comentarios de autoaprobación y autocrítica de su modelo. Así que, aunque ambos grupos tenían acceso a un copioso surtido de refuerzos materiales muy deseados, los niños que a través de la imitación, habían adoptado in criterio alto para autorreforzarse, apenas utilizaban esos recursos y sólo lo hacían cuando conseguían

niveles de ejecución relativamente altos, mientras que los niños expuestos al modelo laxo se recompensaban generosamente incluso para una realización mínima.

La comparación entre los resultados obtenidos con modelos adultos y los obtenidos con compañeros revelaba que los niveles que los adultos se proponían a sí mismos y sus pautas de refuerzo influían más sobre los niños. Los niños del grupo de control, que no habían tenido modelo, tendían a recompensarse a sí mismos por cada mínima realización, sin establecer unos criterios para ello. Las figuras 10 y 11 presentan de forma gráfica la distribución de los autorrefuerzos en función del nivel de ejecución para cada grupo de niños. Este experimento demuestra la influencia de los refuerzos vicarios, como las recompensas y castigos que el *modelo se administra a sí mismo*, sobre el proceso de aprendizaje por imitación, por ello clasifica una de las formas de adquirir el autocontrol mediante aprendizaje observacional.

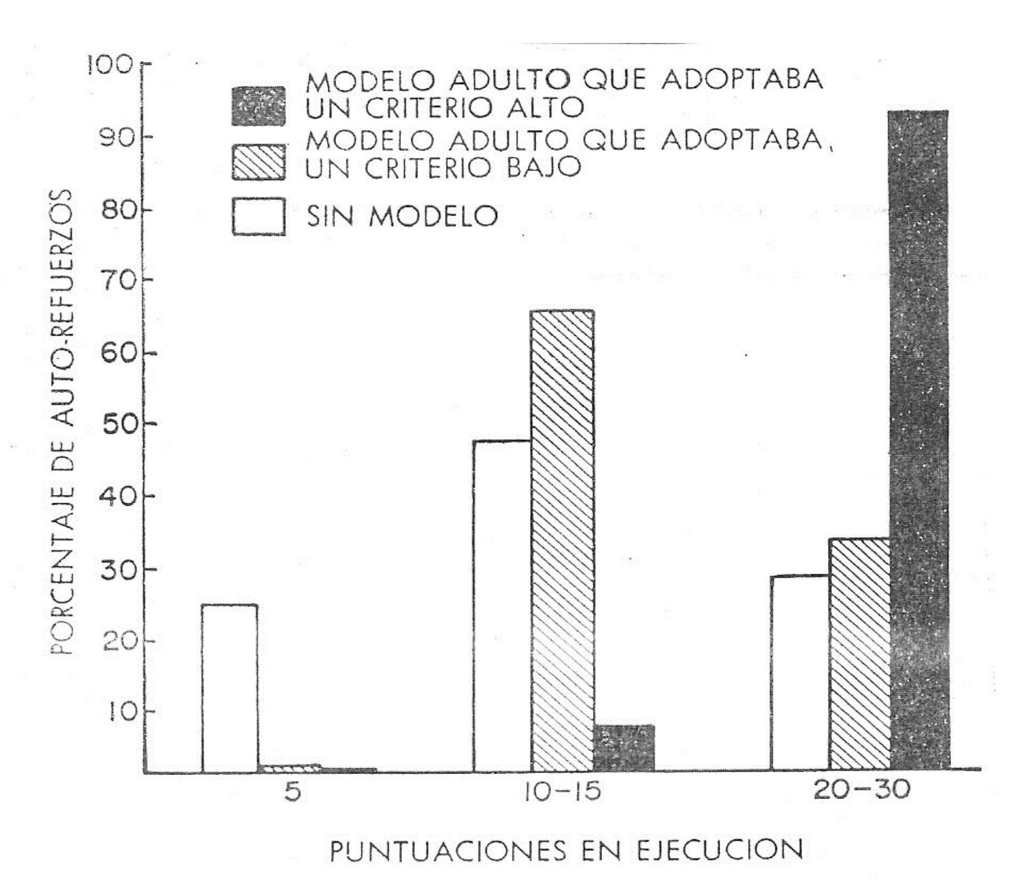


Fig. 10.—Regulación del auto-refuerzo, en función del nivel de ejecución, en los niños del grupo control y en los expuestos a modelos adultos que adoptaban criterios de ejecución altos y bajos para auto-reforzarse.

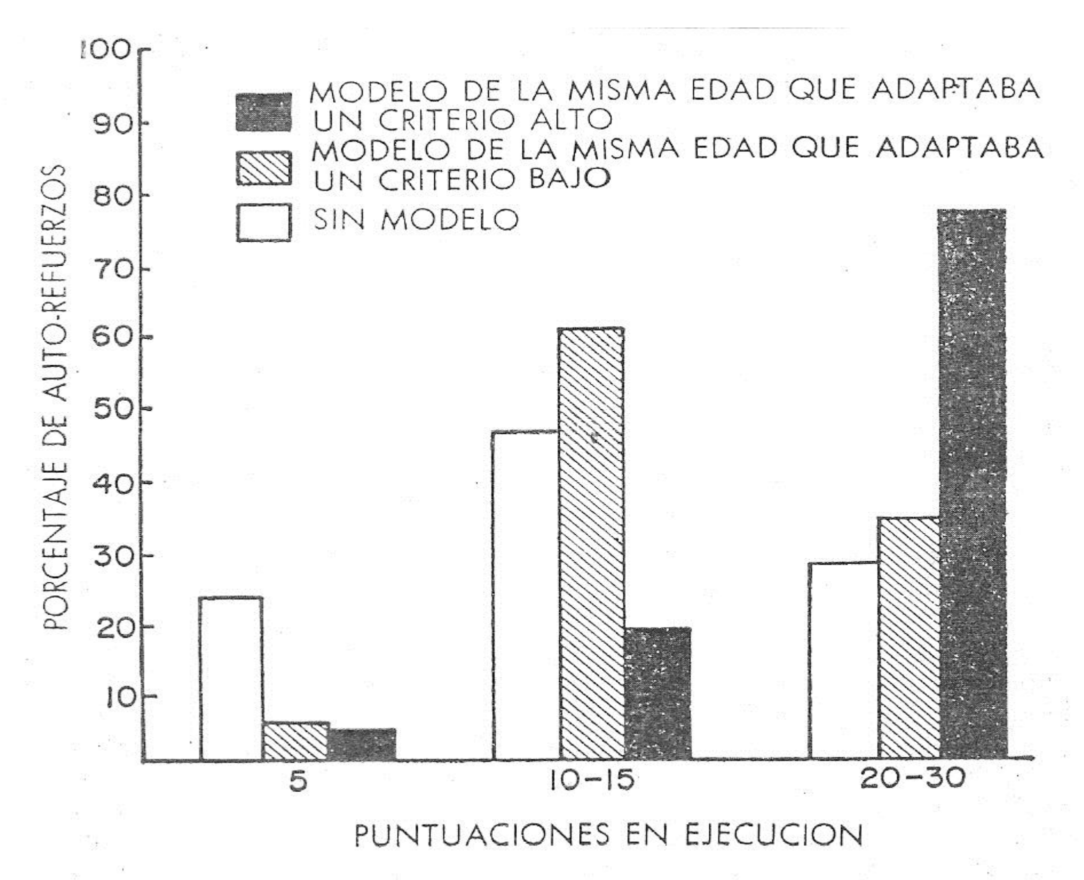


Fig. 11.—Regulación del auto-refuerzo, en función del nivel de ejecución, en los niños del grupo control y en los expuestos a modelos de su misma edad que adoptaban criterios de ejecución altos y bajos para reforzarse.

La demostración de que pueden aprenderse las inhibiciones y respuestas de autovaloración sin que intervenga un refuerzo directo está de acuerdo con el sentido común: los agentes de socialización como, por ejemplo, los padres y profesores, hacen uso, con frecuencia, de modelos ejemplares, y de vez en cuando premian o castigan a los niños delante de los demás, con la esperanza de que el refuerzo positivo o negativo influirá sobre la conducta futura de los observadores. En realidad, la divulgación de las recompensas y sanciones es un procedimiento de influencia social que se utiliza con frecuencia, mediante el cual los que ocupan posiciones de poder en la sociedad intentan modificar el comportamiento de la mayoría premiando y castigando la conducta de los individuos que ya son muy conocidos en su sociedad o que llegan a serlo como resultado de la publicidad.

Adquisición del autocontrol mediante refuerzo directo

En la literatura sobre la conducta de logro se pone de manifiesto que las pautas de refuerzo paternas juegan un papel importante en la determinación de la intensidad del esfuerzo del niño (esfuerzo que muchas veces exige un alto grado de abnegación)

por alcanzar determinados niveles de realización que ha aprendido a adoptar por sí mismo. Rosen y D'Andrade (1959) investigaron de qué forma respondían a los intentos de su hijos por dominar varias tareas las madres de niños que mostraban un alto grado de empeño y confianza en sí mismos. En comparación con las madres de niños que mostraban una conducta menos orientada al logro, las del primer grupo marcaban a sus hijos niveles de realización más altos, daban con más facilidad su aprobación cuando la ejecución de sus hijos era buena y eran más críticas cuando los logros de los niños no alcanzaba los niveles deseados. También se evidencia el efecto del refuerzo positivo de la conducta de logro en un estudio de Crandall, Preston y Rabson (1960) que encontraron que las madres que recompensaban y alababan espontáneamente el esfuerzo de sus hijos para alcanzar algo tenían hijos que manifestaban fuertes y frecuentes esfuerzos de logro fuera del hogar.

En un estudio de Winterbotton (1953) volvieron a comprobarse los efectos de la instrucción paterna sobre la conducta de logro de los niños y además se señaló la relación entre el desarrollo de la confianza en sí mismo y la consecución del autocontrol. Winterbotton observó que las madres que les enseñaban a sus niños a ser poco dependientes respecto a las tareas y al mismo tiempo recompensaban su dependencia respecto a las personas, tenían hijos que daban un número relativamente alto de respuestas orientadas al logro ante los estímulos de un test temático. Probablemente los resultados de Winterbotton reflejan el hecho de que toda conducta de logro socialmente aceptable exige tener en cuenta a los demás: los padres consiguen quizá este resultado cuando fomentan la dependencia respecto a las personas y, por tanto, la conducta de afiliación (capítulo 3) y la autorregulación directiva en la prosecución de metas a largo plazo.

Hay varias investigaciones en que se ha relacionado la severidad de las presiones paternas de socialización con el grado de autocontrol que demuestran los niños en las situaciones de tentación o de logro. Los resultados, aunque lejos de ser consistentes, indican en general que los niños que experimentan presiones de socialización relativamente precoces o severas tienden a manifestar un autocontrol mayor que el de los niños instruidos con más indulgencia (W. Allinsmith, 1963; Burton, Maccoby y Allinsmith, 1961; Cox, 1962; Heinicke, 1953; Whiting y Child, 1953). Si suponemos que las medidas de severidad de socialización reflejan hasta qué punto recompensa el padre la conformidad a sus normas y castiga la falta de obediencia, estos resultados prueban de forma indirecta que las pautas de refuerzo paternas son determinantes importantes de la fuerza como hábitos de las respuestas de autocontrol de los niños.

Los estudios de laboratorio sobre recompensa de las respuestas agresivas son las únicas demostraciones experimentales de los efectos del refuerzo positivo directo en la aparición de respuestas que la sociedad desaprueba. De forma similar, el papel

del castigo en el desarrollo de la inhibición de las respuestas se ha dejado casi inexplorado en los estudios experiemntales de la conducta social humana aunque a veces se ha supervalorado en las exposiciones teóricas. Las pruebas disponibles (algunas de las cuales se revisaron en el capítulo 3) indican que el castigo puede tener efectos muy diversos, según su momento, su intensidad y naturaleza, y dependiendo del estatus del agente de castigo.

Según Mowrer (1960 *a*, 1960 *b*), todo acto de transgresión da lugar a una secuencia de señales de estimulación provocadas por la propia respuesta, todas las cuales proporcionan *feed-back* sensorial. En varios puntos de esta secuencia puede presentarse un estímulo doloroso (castigo) que conduce a una asociación relativamente directa de las respuestas de miedo con las señales estimulares provocadas por la respuesta que aparecen al mismo tiempo. Si el castigo surge al final del acto de transgresión, el miedo se vinculará más a los estímulos que acompañan a la comisión real de la transgresión y menos a los provocados por las respuestas preparatorias del que la comete. Pero si el castigo aparece pronto en la secuencia, dará como resultado una asociación relativamente estrecha entre los estímulos vinculados con ciertas respuestas preparatorias y la emoción de miedo; en estos casos es fácil que ni siquiera se llegue a comenzar a efectuar la transgresión: cuando el castigo se administra al principio de la secuencia de respuesta impedirá la comisión real del acto de transgresión con más eficacia que si se administra después de ocurrido el acto, ya que, una vez iniciado éste, hay numerosos refuerzos secundarios, difíciles de identificar, que pueden servir para mantener y facilitar la secuencia de respuesta y que, de esta forma, contrarrestan el efecto inhibitorio del miedo.

Walters y Demkow (1963) investigaron los efectos del momento del castigo sobre la resistencia a la tentación de los niños. A dos grupos de niños se les dio una sesión de entrenamiento, en la que se les mandaba que examinaran un libro impreso en ruso y que no contenía ilustraciones, mientras el experimentados <<hacía cierto trabajo>> en otra habitación. Frente a los niños había un grupo de juguetes que les estaba prohibiendo tocar durante la ausencia del experimentador. Un observador, oculto en una cabina desde la que veía sin ser visto, observaba las respuestas de cada niño y administraba castigos –sonidos desagradables- cuando el niño transgredía la norma. A los sujetos a los que se había asignado a una situación de castigo pronto, se les presentaba el estímulo aversivo nada más empezar a acercarse al juguete; los asignados a la situación de castigo final, recibían el estímulo sólo tras haber tocados los juguetes. Después, un día, se llevaba de nuevo a los sujetos a la habitación experimental y se les dejaba otra vez con el libro, pero esta vez no se les ordenaba explícitamente que se abstuvieran de tocar los juguetes. En los niños, aunque no en las niñas (generalmente más inhibidas), los resultados apoyaban la hipótesis de que el castigo pronto es más eficaz que el tardío para inhibir la respuesta.

Aronfreed y Reber (1963), en un estudio reciente, también comprobaron la importancia de los factores temporales en la inhibición de la respuesta por medio del castigo. En cada uno de los ensayos de castigo de una serie de ellos se les pedía a los niños que eligieran entre un juguete muy atractivo y otro que lo era relativamente poco. En una situación de aprendizaje se administraba el castigo tan pronto como la mano del niño se acercaba al juguete atractivo, en la otra situación se castigaba al niño después de haber cogido el juguete y haberlo tenido un rato. En el test de autocontrol posterior al adiestramiento, les presentaron a los niños otro par de juguetes y observaron si cogían o no el juguete atractivo y si lo manipulaban cuando estaba ausente el agente de castigo. Los porcentajes de transgresores en los grupos de castigo al principio, castigo final y control –sin castigo- eran respectivamente 26, 71 y 80.

En otro estudio sobre el momento del castigo, Aronfreed (1963*a*) investigó sus efectos sobre la aparición de respuestas de autocastigo tras una transgresión. Los niños recibieron una serie de ensayos en que un nombre (neutro, en principio) se asociaba con el comienzo del castigo para un grupo y con su terminación para otro. En dos ensayos de prueba posteriores se retiró el castigo y se registró la incidencia con que los niños emitían los nombres de valencia negativa (manifestación de autocastigo): estas eran más frecuentes cuando la señal se había dado al principio.

Mientras que los castigos que se dan al principio de una secuencia de respuesta crean una ansiedad que inhibe la conducta desviada, las respuestas autopunitivas asociadas con la terminación del castigo pueden tener la función de reducir la ansiedad (Aronfreed, 1963 *a*). En el primer caso, la ansiedad se reduce al cesar la respuesta desviada; en el segundo, por la aparición de la respuesta de autocastigo. En ninguno se necesita suponer que ningún agente moral o facultad haya jugado papel alguno en la regulación de la conducta.

Los estudios con cachorros de Black, Solomon y Whiting (Mowrer, 1960 *b*) nos proporcionan algunas sugerentes pruebas que apoyan dicha interrupción. Estos investigadores observaron que los cachorros a los que se castigaba físicamente cuando se acercaban a un alimento atractivo, pero prohibido, mostraban mayor resistencia a la tentación, pero menos respuestas emocionales tras la transgresión, mientras que a los cachorros a los que se castigaba mientras consumían el alimento les era menos fácil resistir la tentación, pero manifestaban una conducta más emocional tras la transgresión.

Black *et al* suponen que la conducta emocional de sus cachorros indicaba <<culpabilidad>>. Pero no hay razón para suponer que la conducta emocional que sigue a la comisión de respuestas desviadas equivalga necesariamente a una reacción de autocastigo. De hecho, si la consumación de un acto de transgresión se vincula frecuentemente con el comienzo de un castigo, su comisión provocará reacciones anticipatorias de miedo y no de autocastigo: sospechamos que en la mayoría de los

casos en que un padre castiga a su hijo lo hace después de cometida la transgresión por éste, y es raro que haga depender la terminación del castigo de que el niño dé una respuesta autopunitiva, por lo que los métodos disciplinarios de la mayoría de los padres quizá lleven más al desarrollo del miedo que al de la culpabilidad. En realidad, los niños suelen reaccionar ante sus propias transgresiones con intentos de evitar el castigo, como la huida, la ocultación, el encubrimiento, la negación de la responsabilidad propia o la atribución de la culpa a los demás.

Normalmente, se ha tomado el autocastigo como prototipo de las reacciones de culpabilidad. Pero las reacciones a la transgresión de génesis interna tienden más bien a tomar la forma de justificaciones, restricciones o confesiones, todas las cuales suelen considerarse índices de culpabilidad. Todas estas respuestas, incluyendo las de autocastigo, tienen distintas funciones según las circunstancias en que se dan, la persona a las que se dirigen y la instrucción social del que las da. En algunos casos se pretende principalmente con ellas la terminación o atenuación del castigo, mientras que en otros se intenta, sobre todo, asegurar el restablecimiento de los refuerzos positivos. Por ejemplo, un niño puede aprender a hacer afirmaciones autocriticas como medio eficaz para impedir o reducir la estimulación aversiva que suponen los castigos paternos, adquiriendo asó el hábito de emplear dichas afirmaciones como sistema para controlar la conducta de los demás; el caso es similar al del organismo infrahumano que aprende a apretar una palanca ligeramente gravada con el fin de evitar o hacer menos frecuente la administración de un shock doloroso que no puede controlar directamente. Pero también puede aprender el niño a criticar sus propias transgresiones, porque la autocrítica ha demostrado ser un medio fructífero para asegurarse el restablecimiento del afecto y la aprobación de sus padres: en este caso, la conducta del niño es similar a la del animal que aprende a presionar una palanca semicargada con el fin de obtener comida.

En los dos casos antes descritos las reacciones autopunitivas se mantenían en virtud de las respuestas reforzantes de agentes externos. Pero las transgresiones también pueden dar lugar a una estimulación aversiva de génesis interna, como, por ejemplo, cuando la conducta del que actúa no consigue satisfacer determinados criterios o valores que tiene adquiridos de antemano. En este caso, la estimulación de génesis interna puede reducirse o desaparecer en virtud de las respuestas de autocastigo (por ejemplo, las autocríticas) o al intensificar el sujeto sus esfuerzos por restablecer los refuerzos positivos que se administra a sí mismo. Este último tipo de conducta puede exigir y reflejar un alto grado de autocontrol, aunque, por la importancia que se da en gran parte de la literatura psicológica a la interiorización de las prohibiciones del agente de castigo, se considerará, probablemente, como manifestación de un alto impulso de logro, y no como señal de un sistema de autocontrol muy desarrollado. Quizá sea preferible considerar las respuestas como el autocastigo, la disculpa, la restitución, la confesión y las que suelen verse como

indicadoras de miedo (por ejemplo, la ocultación y la negación) en términos de su utilidad funcional para el individuo, y no en términos de clases o grados de moralidad. En un experimento de Rebelsky, Allinsmith y Grinder (1963) se ha comprobado que la confesión no puede usarse como índice incuestionable de culpabilidad: el experimento señala que este tipo de respuesta es más característico de las chicas que de los chicos, y apenas guarda relación con la resistencia a la tentación en una situación de engaño.

La instrucción directa de las reacciones a la transgresión supone el que se le dé al niño la oportunidad de premiarse y castigarse a sí mismo, y que se le fomente este tipo de conductas. Aronfreed (1962 *b*) demostró experimentalmente que los niños a los que se había enseñado a privarse a sí mismos de determinadas gratificaciones materiales cuando daban respuestas <<desviadas>> en una sesión de entrenamiento eran luego más propensos a ofrecer reparaciones después de una <<transgresión>> provocada experimentalmente que los niños a los que el experimentador les había retirado las recompensas. La instrucción era más eficaz si a los niños se les proponían normas explícitas de cómo tenían que comportarse. Aunque en el experimento de Aronfreed las respuestas reparatorias de los niños eran distintas de los actos de autodeprivación en que se les había entrenado, ambas clases de respuestas a la transgresión tenían un origen interno. En el estudio con adolescentes de los autores (Bandura y Walters, 1959) se suministraban ciertas pruebas de que la educación de las reacciones a la transgresión de génesis interna estimula el autocontrol: los padres de los niños relativamente poco agresivos y con muchos sentimientos de culpa eran más propensos a fomentar en sus hijos las respuestas de restitución y otras respuestas conciliatorias cuando se conducían de forma agresiva o tenían cualquier otro tipo de conducta desviada, mientras que los padres de los niños agresivos y con mucho menos autocontrol eran menos propensos a ello.

Pautas de refuerzo y técnicas de disciplina

En varios estudios de campo se ha estudiado de forma directa, en el contexto de los métodos de disciplina, la influencia de las pautas de refuerzo sobre el desarrollo y mantenimiento de las respuestas de autocontrol. De hecho, se ha prestado no poca atención a los efectos diferenciales sobre la conducta de los niños de métodos de disciplina tales como el castigo físico, la crítica o el ataque verbal, la deprivación de privilegios, la amenaza de pérdida de cariño, el aislamiento o la reconvención razonada. A veces se han clasificado estos métodos bajo dos encabezamientos fundamentales, los de disciplina psicológica y disciplina material, en la suposición de que se consigue más fácilmente el autocontrol si predominan los métodos psicológicos de disciplina. Hablando en términos generales, el castigo físico se ha considerado el prototipo de disciplina material con falta de amor, y la reconvención razonada, así como la amenaza de pérdida de cariño, como prototipos del tipo psicológico o con

amor. Sin embargo, se está lejos de un perfecto acuerdo entre los psicólogos infantiles respecto a la categorización de otros tipos de métodos de disciplina (Bandura y Walters, 1955; Heinicke, 1953; Miller y Swanson, 1960; Sears, Maccoby y Levin, 1957). Una de las razones de tal desacuerdo es que cada tipo de disciplina comprende varios componentes y la de que las reacciones concomitantes del agente disciplinario pueden ser cruciales para determinar los tipos de efectos que tendrá la disciplina en el niño.

Todo acto de disciplina puede implicar en determinado grado al menos, dos operaciones, *la presentación de un refuerzo negativo* y *la retirada o negación de un refuerzo positivo*. Por ejemplo, las amenazas de pérdida de cariño, en las que los padres le describen al niño las desastrosas consecuencias para su salud que resultan de su conducta, consisten, sobre todo, en la presentación de estímulos nocivos que despiertan miedo, mientras que las amenazas de pérdida de cariño, en que el restablecimiento del afecto y aprobación paternos se hacen depender de la conformidad del niño con los deseos de los padres, implican la negación de un refuerzo positivo, pero apenas tiene carácter aversivo. De forma similar, el padre que, al administrarle a su hijo de forma impersonal un castigo físico leve, apenas le causa dolor, obtiene determinados efectos, sobre todo, mediante la negación de refuerzos positivos, mientras que el padre que, al tiempo que le confirma su amor a su hijo, le administra un castigo físico muy severo, está dispensándole refuerzos positivos, a la vez que le suministra estímulos nocivos. Además, algunos padres manifiestan pena y reacciones de autocrítica mientras castigan físicamente a sus hijos, y después les disculpan o intentan cualquier otro tipo de restitución: en estos casos, el efecto primario puede ser el de modelar reacciones de culpabilidad respecto a la agresión.

La presentación modélica por parte de los padres de dolor y otras reacciones emocionales en el curos de sus interacciones disciplinarias puede contribuir, por otros caminos, a desarrollar el autocontrol y, de esta forma, tener efectos que, en general, se han atribuido y, de esta forma, tener efectos que, en general, se han atribuido a los métodos psicológicos de disciplina. En un experimento de Miller, Banks y Ogawa (1962) se puso en evidencia cómo las emociones adquiridas de forma vicaria pueden motivar respuestas de evitación. A unos monos de Rhesus se les adiestró para que evitaran un shock presionando una palanca cada vez que parecía un estímulo luminoso. Luego se sentó a los animales cara a cara, con el panel de estimulación fijo al asiento de uno de los monos y la palanca al asiento del segundo. El aparato se instaló de tal forma que los dos monos recibían simultáneamente el shock.

La tarea con la que se enfrentaban los animales es obvia: el mono de la luz no tenía ningún medio para ejecutar la respuesta instrumental que pudiera evitar la estimulación nociva del shock; el segundo mono podía ejecutar la respuesta, pero no había ningún estímulo que le informase de cuándo era apropiada. Pero si el animal del estímulo era capaz de comunicarse a su compañero, por medio de señales expresivas, la información de que se

estaba presentando el estímulo condicionado (E.C.), entonces el segundo mono podría dar la respuesta instrumental apropiada que permitiera a ambos animales evitar el shock (p. 344).

Desde nuestro punto de vista, los datos más interesantes se obtuvieron al someter a prueba a una pareja de monos durante un periodo de veintidós días, en el cual el mono al que se le presentaba el estímulo luminoso no recibía shocks por causa de un defecto del aparato. Aun así, en este período el mono de la palanca aprendió a evitar el shock fijándose en las respuestas emocionales del mono del estímulo luminoso. Este observaba las respuestas de sobresalto y contracción de miembros de su compañero cuando éste recibía el shock y las reproducía de una forma tan exacta que los experimentadores no detectaron el fallo de su equipo. Tras ocho días de pruebas, el mono de la luz se conducía emocionalmente antes de que se diese el shock, *aun cuando él mismo no lo recibía*, y así emitía respuestas que al otro mono le servían como señal para dar una respuesta de evitación. De forma similar, los padres pueden exhibir reacciones anticipatorias de dolor ante la conducta desviada de sus hijos antes de llevar a cabo determinadas acciones disciplinarias. Si el niño aprende, en este período, a reaccionar ante las respuestas emocionales de sus padres, a dejando de hacer lo que desaprueban o cumpliendo con sus exigencias, se ha conseguido, en gran parte, el control psicológico de la conducta del niño, fuera cual fuera la forma de disciplina que los padres prefiriesen al principio. Además, los niños suelen contar con el grado de excitación emocional de sus padres, que les suministra los estímulos fundamentales para discriminar hasta qué punto se espera su sumisión y cuál es la probabilidad de que se castigue su conducta insumisa. De esta forma, la conducta del niño se pone bajo el control de las señales emocionalmente intensas que sus padres les proporcionan, normalmente sin darse cuenta.

Los estudios experimentales con niños indican que los efectos inmediatos de presentar un estímulo nocivo y los de retirar o negar un refuerzo positivo pueden ser diametralmente opuestos. Se ha demostrado que la crítica verbal conduce a un decremento de la conducta agresiva y dependiente en presencia del agente de disciplina (Hollenberg y Sperry, 1951; Nelsen, 1960), y la negación de recompensas, a un incremento de la fuerza de las respuestas instrumentales (Beller y Haeberle, 1961 *a*, 1961 *b*; Haner y Brown, 1955; Holton, 1961; Olds, 1956). Por tanto, para predecir cuál será el efecto de determinado tipo de disciplina hay que saber qué operación ha predominado. En general, los métodos de disciplina del tipo de la amenaza de pérdida de cariño y el aislamiento –que, en general, se consideran ejemplos de disciplina psicológica- parecen implicar, sobre todo, la negación de refuerzos positivos, mientras que los castigos físicos y verbales consisten fundamentalmente en la presentación de refuerzos negativos. Por ello, no es extraño que algunos investigadores (B. B. Allinsmith, 1960; Burton, Maccoby y Allinsmith, 1961; Heinicke, 1953; MacKinnon, 1938; Unger, 1962) hayan encontrado que los métodos psicológicos de disciplina y las correlaciones, en general bajas, entre la utilización por parte de los padres de métodos

psicológicos de disciplina y el grado de autocontrol que muestran sus hijos (W. Allinsmith, 1960; Grinder, 1962; Sears, Maccoby y Levin, 1957) indican que es más útil concentrar la atención en variables, tales como la intensidad y momento en que se presentan los estímulos nocivos, así como el momento en que se retiran los refuerzos positivos, y hasta qué punto se retiran.

Hay numerosas pruebas que indican que la retirada o negación de los refuerzos positivos tienen diversos efectos, que varían en función de las experiencias previas del aprendizaje social de la persona que recibe la disciplina y del contexto en que ésta se da. En determinadas circunstancias, pueden tener algunas de las propiedades de la estimulación nociva, provocando la inhibición de la respuesta con la que se asocian (Fester, 1957, 1958) y la evitación activa del agente disciplinario. Estos efectos se manifestaron en un experimento de Brackbill (1958), que primero condicionó a unos niños pequeños a sonreír administrándoles refuerzos del tipo de caricias, sonrisas recíprocas, arrullos y otras demostraciones afectivas. Después de establecer la respuesta, el experimentador retiró los refuerzos positivos y permanecía completamente indiferente cuando la criatura sonreía. Durante este período de extinción, las sonrisas que daban los niños disminuyeron progresivamente; pero, además, estos niños intentaban activamente evitar mirar al experimentador y manifestaban otras reacciones de <<protesta>>, similares a las que provoca la presentación de estímulos nocivos.

En otros contextos, la falta de una recompensa puede contracondicionar el miedo (Mowrer, 1960 *a*), haciendo que aumente la probabilidad de que se dé una respuesta antes castigada. Por ejemplo, un niño comete un acto de transgresión que, si se descubriese, se castigaría, y luego les confiesa a sus padres la fechoría. Si en estas circunstancias los padres no le recompensan ni le castigan, la falta de recompensa es un resultado grato, y por ello puede servir –por la reducción de la ansiedad- para reforzar el acto subsecuente de confesión. Además, como ya hemos señalado antes, la falta de recompensa de una conducta muy bien establecida y encaminada a asegurarse recompensas muy deseadas puede hacer que se intensifiquen, temporalmente al menos, las respuestas instrumentales relevantes. En realidad, la falta de recompensa puede servir de importante señal discriminativa, influyendo activamente sobre el proceso de aprendizaje con frecuencia de forma muy sutil (Amsel, 1962).

Dos estímulos recientes sobre el efecto de la falta de recompensa adulta sobre la conducta de logro de los niños apoyan firmemente este punto de vista. V. C. Crandall (1963) les puso a unos niños la tarea de copiar ángulos con arreglo a una serie de *standars*. En una primera serie de doce ensayos, los niños de uno de los grupos recibían aprobación verbal –por ejemplo, <<Eso está bien>>- en nueve ocasiones; a los niños de un segundo grupo se les decía en nueve ensayos que sus respuestas estaban equivocadas, mientras que con un tercer grupo de niños el experimentador

permanecía en silencio. Después a los tres grupos se les dio una segunda serie de ensayos, durante los cuales el experimentador permaneció en silencio. Al comienzo de la sesión se obtuvo la medida de la expectativa de éxito por parte de cada niño, y otra vez tras cada una de las dos series de ensayos. Los resultados de este estudio demostraban que la falta de recompensa había funcionado de forma análoga a como lo hace el refuerzo negativo cuando seguía a la recompensa, mientras que la falta de recompensa funcionaba como refuerzo positivo cuando seguía al castigo.

Crandall, Good y Crandall (1964) modificaron el diseño del estudio que acabamos de describir incluyendo una situación en la que el experimentador desparecía de la habitación durante la segunda serie de ensayos. De esta forma, era posible diferenciar los efectos de la falta de reacción por parte del adulto y los de la extinción (ausencia del adulto y de reacción): se confirmaron los resultados obtenidos en el primer estudio y, además, los cambios producidos por la falta de reacción del adulto eran significativamente mayores que los que producía la extinción. <<Así que se concluyó que la falta de reacción por parte del adulto adquiere un valor de refuerzo activo, de contraste, de signo opuesto al de los refuerzos verbales precedentes por parte de éste.>> Además, a los niños que tenían, en general, pocas expectativas de éxito en las situaciones de logro les influía más el refuerzo positivo y menos le negativo, por parte del experimentador, comparados con los niños que tenían expectativas muy generalizadas. Como había pruebas de que las grandes expectativas de éxito eran el resultado de una historia de refuerzo positivo en su mayor parte, y las bajas expectativas procedían de una historia de refuerzo negativo, el estudio también indica que los niños eran más sensibles a las reacciones adultas cuando eran contrarias a las que en general experimentaban.

En el capítulo 3 se apuntaba que la falta de recompensa que sigue a la recompensa puede tener, en determinadas circunstancias, el efecto de aumentar la intensidad de la respuesta frustrada funcionando de forma parecida a como lo hace le refuerzo positivo. Como indican los estudios antes descritos, la secuencia <<recompensa-falta de recompensa>> puede funcionar de forma análoga al refuerzo negativo. Es de esperar este efecto cuando el refuerzo que se niega se daba previamente a causa de la conformidad con las exigencias de socialización y cuando la variable dependiente no es la respuesta de conformidad misma, sino las respuestas de autoevaluación que se asocian con el logro de los *standars* o la conformidad con ellos.

Aunque hay ciertas pruebas que indican que la influencia de una técnica disciplinaria concreta sobre el desarrollo del autocontrol depende, en parte, de la acción de otras variables, los estudios con niños que muestran pautas de respuesta agresivamente antisociales indican que la preferencia paterna por el castigo físico como técnica de disciplina es un antecedente de la conducta desviada agresiva, mientras que el uso de la reconvención razonada fomenta una conducta sin carácter

agresivo y socialmente positiva (Bandura y Walters, 1959; Glueck y Glueck, 1950; McCord, McCord y Zola, 1959). Los efectos diferenciales de las tendencias disciplinarias agresivo-punitiva y no-agresiva se reflejan también en el descubrimiento de Bandura (¡960) de que los padres de niños agresivos habían utilizado, más que los de los niños muy inhibidos, el castigo verbal y físico, la deprivación de privilegios y el asilamiento en la disciplina con sus hijos. Por el contrario, los padres del otro grupo, coherentes con sus pautas generales de comportamiento, habían hecho más uso de la reconvención razonada e intentaban restablecer, con más frecuencia, las relaciones positivas con sus hijos cuando había sido necesaria alguna acción de disciplina.

Los efectos del castigo físico son, probablemente, complejos y dependen mucho de la intensidad del castigo y de la forma de administrarlo. El padre que intenta modificar la conducta de su hijo infringiéndole severos castigos físicos le está proporcionando un modelo agresivo del que le niño puede aprender medios agresivos de respuesta en situaciones interpersonales. Aunque por miedo a la represalia no contraataque en presencia de su padre, de todas formas puede moldear su conducta por la de éste cuando quiera hacer frente a la conducta de los demás o controlarla. Hoffman (1960) encontró que las madres que forzaban la sumisión a sus exigencias mediante técnicas disciplinarias de fuerza –que implicaban agresión verbal y física- tenían a hijos que mostraban una afirmación agresiva de su poder al controlar la conducta de sus compañeros y que se resistían a los intentos de influencia tanto de sus profesores como de aquéllos. En cambio, uno de los aspectos del empleo de la reconvención razonada como técnica disciplinaria puede ser el de que el padre da ejemplo de cómo responder sin agresión en las situaciones sociales frustrantes.

Recientemente Chorost (1962) ha advertido relaciones positivas significativas entre la agresión manifiesta de los adolescentes, medida por las evaluaciones de los profesores, y el grado en que sus padres utilizaban métodos de control autoritarios. La conducta paterna se determinó por medio del Parent Attitude Research Instrument (Instrumento de investigación de la actitud paterna) (Schaefer y Bell, 1957), que define el autoritarismo en términos de diversas variables interrelacionadas y presenta al padre autoritario como un severo ordenancista que reprime duramente la agresión. Chorost interpreta sus resultados como reflejo del modelado paterno de la conducta hostil-agresiva y, por tanto, pueden considerarse consistentes con los reseñados por los investigadores anteriores.

Son varios los métodos paternos de disciplina que se han considerado ejemplos de reconvención razonada. Comprenden las descripciones de las consecuencias adversas para los demás de la conducta inconveniente del niño –por ejemplo, dolor, incomodidades o apuros-, consecuencias que puede que el niño no conozca. Si el niño ya está condicionado para evitar producir este tipo de resultados, la explicación paterna de los posibles efectos de su conducta puede ser suficiente por sí misma para

disuadirle de que actúe de la forma que se desaprueba. La reconvención razonada también puede comprender una explicación de los motivos por lo que los padres u otros imponen restricciones a la conducta del niño, con lo que evita el resentimiento y los esfuerzos intensos por modificar o neutralizar la conducta del agente de control. A veces incluye, además, un modelo simbólico del tipo de presentar ejemplos o dar instrucciones detalladas de otras formas de respuesta con valor social, que el niño puede adoptar cuando en una ocasión futura surge una situación similar. Mientras que el recalcar sus consecuencias sirve principalmente para inhibir la conducta que el padre desea evitar, los ejemplos de conducta social y las instrucciones explícitas de cómo comportarse de forma socialmente positiva le proporcionan al niño normas para regir y valorar sus acciones. Este efecto se demuestra en los experimentos de Aronfreed (1963 *b*; Aronfreed, Cutlick y Fagan, 1963) en que los niños a los que se habían dado instrucciones explícitas de cómo tenían que comportarse, cuando se les hacía creer que habían faltado a las normas que se les habían puesto daban más respuestas autocríticas que los niños a los que apenas se especificaba la pauta de conducta esperada.

Kaufman y Feshbach (1962) han suministrado pruebas que indican que las reacciones alternativas sin carácter agresivo reducen la incidencia de respuestas agresivas en los adultos, aunque a éstos se les instigue a la agresión; encontraron que los estudiantes a los que se les habían sugerido enfoques racionales y constructivos de la delincuencia tenían una actitud menos hostil hacia ella que los estudiantes a los que no se habían hecho tales sugerencias. Por el contrario, el uso paterno de modelos simbólicos negativos, que les da a los niños la oportunidad de adquirir un conocimiento detallado de la conducta desviada de otros y de hacerse conscientes de ella, puede contribuir a desarrollar en los niños una conducta agresiva y destructiva. Así, Bandura (1960) encontró que los padres de niños agresivos les habían presentado con relativa frecuencia ejemplos simbólicos de cómo no tenían que comportarse.

Mientras que el castigo físico muchas veces es una reacción paterna de carácter emocional ante una mal conducta consumada del hijo, la reconvención razonada se suele utilizar cuando el padre anticipa una transgresión o interrumpe su curso con el fin de evitar consecuencias perniciosas. Así que al principio de la secuencia de respuesta desviada es más fácil que se dé razonamiento en vez de castigo físico, con lo que aquél fomenta la resistencia a la transgresión. Además, la administración de castigo físico es, con frecuencia, poco oportuna; de hecho, el castigo se demora inevitablemente, a menos que la transgresión se descubra inmediatamente y esté presente uno de los padres en el momento de la comisión del hecho. Aunque se advierta inmediatamente la mala conducta del niño, es posible que se posponga el castigo físico hasta que esté presente aquel de los padres que lo administra habitualmente. Como el niño anticipa el castigo, puede <<lucir su buena conducta>> y ejecutar actos socialmente positivos a medida que llega el momento de la

administración de aquél; y aunque la mayor parte de las veces los padres restablecen simbólicamente la falta antes de castigar al niño, la estimulación aversiva queda vinculada tanto a la conducta de valor social como a la transgresión simbolizada. Aunque apenas hay pruebas que indiquen cuál será el efecto preciso de este procedimiento en el niño, desde luego, no es el mejor sistema para fomentar formas socialmente positivas de respuesta.

Los métodos de disciplina son más eficientes cuando la terminación del castigo se hace depender de la sumisión del niño a las exigencias de sus padres. En estos casos, la sumisión termina con un refuerzo negativo o restablece uno positivo; situaciones ambas en las que la conducta deseada se refuerza mucho. Por ello, las amenazas de pérdida de cariño, en las que se niega constantemente los refuerzos positivos hasta que el niño cumpla con las demandas de sus padres, pueden ser especialmente eficaces para establecer el autocontrol. El hallazgo de Sears, Maccoby y Levin (1957) de que las madres que utilizan la amenaza de pérdida de cariño como técnica de disciplina preferida suelen tener hijos con un autocontrol muy desarrollado, *siempre que sean cariñosas y afectuosas*, parece apoyar este punto de vista.

Pero si el castigo físico o la deprivación de privilegios se utilizase de forma similar, es decir, si su terminación se hiciese depender de la sumisión del niño a las demandas de sus padres, estas técnicas serían igual de eficaces para establecer el autocontrol (Hill, 1960).

Varios investigadores han observado relaciones entre las tendencias generalizadas de respuesta de los padres (como la solicitud, la propensión a las demostraciones afectivas y la aceptación) y el grado de autocontrol que sus hijos manifiestan (Bandura y Walters, 1959; Heinicke, 1953; Hoffman y Saltztein, 1960; Sears, Maccoby y Levin, 1957; Shaplin, 1954). Estas respuestas paternas pueden facilitar el desarrollo del autocontrol por otros caminos que no son sólo su eventual retirada y restablecimiento. En primer lugar, los padres solícitos, aceptantes, son quizá los que recompensan con más frecuencia las respuestas de acercamiento de sus hijos, con lo que se aseguran frecuentes interacciones padre-hijo. Como consecuencia, sus niños tienen numerosas oportunidades de observar la conducta que exhiben sus padres en muchos contextos sociales. Además, desde el momento en que la conducta de sus padres se asocia para el niño con los refuerzos positivos adquiere valor gratificante, con lo que tiene un cierto incentivo para él reproducir las respuestas de sus padres. Finalmente, cuando se dan las respuestas imitativas, los padres solícitos y afectivos son propensos a reforzarlas y a encontrar en la conducta de emulación del niño una fuente de refuerzos positivos. Siempre que los padres no sean desviados, estas condiciones contribuirán a desarrollar el autocontrol, pero también pueden fomentar la reproducción de la conducta asocial de un padre desviado.

En dos estudios experimentales, Aronfreed y sus colaboradores (Aronfreed, 1963*a*; Aronfreed, Cutlick y Fagan, 1963) han observado que los niños que habían experimentado interacciones de protección con un experimentador adulto y aquellos con los que éste había adoptado una actitud indiferente y distante no se diferenciaba en cuanto a la cantidad de respuestas autocríticas que daban tras una transgresión. Quizá sea cierto el alegato de Aronfreed de que la asociación de respuestas autocríticas con la terminación del castigo (reducción de la ansiedad) es un factor crucial para establecer los hábitos de autocrítica. De todas formas anteriormente expuestas es lógico que un agente de disciplina protector sea más eficaz que un agente de castigo que no lo es para condicionar la conducta de autocastigo. En la situación de protección de Aronfreed, los juicios y acciones que se presumía que indicaban una conducta de conformidad se asociaban también con la aprobación y las demostraciones físicas de cariño del modelo adulto, procedimiento mediante el cual esas respuestas valorativas positivas adquirían propiedades condicionadas de refuerzo. El hallazgo de Aronfreed de que los niños no reproducían las respuestas valorativas positivas del modelo en la situación de protección pone en duda la potencia de su manipulación de ésta. Las interacciones entre el experimentador y el niño se limitan a breves períodos de una única sesión de adiestramiento, en que los cuidados del experimentador sólo implicaban la expresión de sentimientos positivos y la demostración física de un cierto efecto. No es fácil que una breve interacción de protección de este tipo reproduzca ninguna de las condiciones descritas en el párrafo precedente. Por el contrario, Bandura y Huston (1961), que antes de comenzar la prueba dedicaron dos sesiones bastante largas a establecer relaciones gratificantes entre el modelo adulto y el niño, encontraron que los niños a los que se había asignado a la situación de protección reproducían respuestas parecidas a las del modelo en mayor grado que los niños a los que se había asignado a la otra situación.

El papel que juega la protección en la adquisición de respuestas de autocastigo depende del tipo de disciplina que emplea el agente de castigo: la calidad protectora de éste adquiere mayor gratificación cuando el castigo toma la forma de negación o retirada de refuerzos positiva, y el restablecimiento de éstos se hace depender de la ejecución de algún tipo de respuesta autopunitiva por parte del niño. Mientras se siga infravalorando la posible interacción entre la protección de los padres y su tipo preferido de método de disciplina es de esperar que no se encuentren relaciones entre el cariño o protección paterna y el autocontrol de los niños (Burton, Maccoby y Allinsmith, 1961; Grinder, 1962).

Los estudiosos de los sistemas de instrucción infantil han concentrado bastante atención al papel de la negación de refuerzos positivos y la presentación de estímulos negativos en el aprendizaje del autocontrol. Por el contrario, se ha infravalorado mucho (al menos en este contexto) la técnica, que los padres utilizan con frecuencia, de provocar y reforzar respuestas incompatibles con una actividad desviada incipiente

o en pleno desarrollo. Esta técnica acentúa primordialmente la producción de una conducta de valor social, implica una enseñanza activa al niño de lo que debe hacer y se fija relativamente poco en la respuesta desviada o errónea. La eficacia demostrada del aprendizaje programado se debe, en gran parte, a que fomenta las respuestas correctas y reduce la probabilidad de que se den, como alternativa, respuestas indeseables; por el contrario, la relativa ineficacia de buena parte de la instrucción social se debe, probablemente, a que se concentra en la modificación de las respuestas desviadas, en lugar de dedicarse a provocar y recompensar la conducta socialmente valiosa.

El incentivo que se utiliza para provocar la conducta socialmente positiva puede ser determinado tipo de recompensa material o alguna respuesta social positiva. Se supone, a veces, que estos dos tipos de recompensa tienen efectos muy diferentes, paralelos a los obtenidos con las medidas disciplinarias físicas y psicológicas, respectivamente. Pero es mucho más lógico pensar que el efecto de cualquier tipo de recompensa depende de la forma de dispensarla. Si durante la vida del niño la concesión de recompensas materiales se ha asociado muchas veces con la demostración de afecto y aprobación, las recompensas materiales adquieren el mismo valor funcional que las alabanzas y otros refuerzos sociales. Pero si las recompensas materiales se han dispensado de forma impersonal, y sobre todo si se utilizan como sustitutos del cariño y el afecto para manipular y controlar la conducta del niño, su valor social sólo puede ser instrumental. En el primer caso, el padre concederá la recompensa como expresión espontanea de afecto hacia el niño; en el último, la recompensa sirve para provocar y mantener la conducta que el padre encuentra conveniente. Indudablemente, la eficacia de los diversos tipos de refuerzos depende también de factores como la edad, el sexo y el estatus socioeconómico del que los recibe. En el caso del niño pequeño, las recompensas materiales que le dispensa un padre cariñoso, afectivo, pueden servir como refuerzos muy eficaces para producir una conducta socialmente positiva.

Correlatos de la personalidad con la condicionalidad de evitación

Hay muchas pruebas de que la facilidad con que se adquieren las respuestas condicionadas de miedo depende en parte de los atributos del sujeto que son un resultado de sus experiencias previas de aprendizaje social o un reflejo de las diferencias constitucionales. Parece que las diferencias individuales en cuanto a la capacidad de responder emocionalmente, que Spence (1956, 1958) ha conceptuado como reflejo de la variabilidad en impuso generalizado o nivel de ansiedad, influyen sobre la rapidez y adecuación con que se aprende a evitar la estimulación nociva. Spence, Taylor y sus colaboradores (Spence y Beecroft, 1954; Spence y Farber, 1953; Spence y Taylor, 1953; Taylor, 1951) han probado experimentalmente que los sujetos

que puntúan alto en le Escala de ansiedad manifiesta de Taylor (Taylor, 1953) aprenden a evitar un estímulo nocivo con más rapidez que los sujetos poco ansiosos. Además, Spence (1938) encontró que el condicionamiento de evitación en los sujetos con una gran labilidad emocional (determinada por los cambios en la resistencia de la piel y en el ritmo cardíaco como respuesta a un estímulo nocivo) era más rápido que en los sujetos con menor labilidad emocional.

Jones (1950) observó que los adolescentes que manifestaban una alta reactividad emocional ante estímulos que provocaban una ansiedad leve (que se reflejaba en los registros poligráficos durante una prueba de libre asociación) eran más inhibidos y tenían una conducta social menos expresiva y dogmática que los adolescentes que manifestaban poca emocionalidad ante los estímulos de prueba. Los resultados de Jones fueron confirmados en esencia por Block (1957) que demostró que los candidatos a una facultad de medicina que mostraban fuertes reacciones durante una prueba de detección de mentiras, eran, entre otras cosas, más dependientes y sugestionables que los candidatos con reacciones débiles. Junto con los datos de los estudios sobre influencia de la emocionalidad en el condicionamiento de evitación, estos resultados parecen indicar que la labilidad emocional facilita el condicionamiento social, así como el aprendizaje de evitación en situaciones sin carácter social. Por ello es de esperar que los individuos expresivo-agresivos aprendan a inhibir las respuestas castigadas con menos facilidad que las personas más inhibidas y controladas desde el punto de vista social.

Un estudio de Lykken (1957) confirma, al menos en parte, esta expectativa. Lykken seleccionó dos grupos de reclusos, uno sociopático según el criterio establecido por Cleckley (1955) y otro de psicópatas neuróticos según la teoría psicoanalítica, así como un grupo de sujetos normales comparables a los reclusos en edad, inteligencia y estatus socioeconómico. En el condicionamiento de respuestas galvánicas de la piel, las de los reclusos eran más débiles que las de los sujetos normales y también se condicionaban más lentamente. Además, los reclusos aprendían con bastante lentitud a evitar los errores que se castigaban con un shock, en una tarea de elección múltiple. Aunque este estudio indica claramente que la facilidad para inhibir respuestas castigadas está en función, en cierto modo, de la reactividad emocional, apenas proporciona apoyo a la suposición de que los psicópatas son incapaces de desarrollar reacciones emocionales condicionadas. Los reclusos sociópatas y los neuróticos apenas diferían en la ejecución de tareas comportamentales; además aunque algo más lentos en aprender a evitar el castigo que el grupo normal, todos los tipos de personalidad asocial eran capaces de sacar provecho de la experiencia. En realidad, en la tarea de condicionamiento de evitación, las puntuaciones de los reclusos coincidían bastante con las de los normales. Finalmente, no había diferencias entre los tres grupos de sujetos en cuanto al grado de generalización a un estímulo nuevo de las respuestas emocionales adquiridas por condicionamiento.

Walters y Parke (1963) compararon las respuestas de dos grupos de alcohólicos y dos grupos de sujetos control en una tarea de aprendizaje de evitación en condiciones similares, en ciertos aspectos, a las usadas por Lykken. Un grupo de alcohólicos tenía antecedentes criminales y asociales que se extendían a varios años y precedían al comienzo de su alcoholismo: la mayoría de los que trabajan sobre salud mental considerarían que la pauta de comportamiento reflejada en los casos de estos sujetos era sintomática de defectos de socialización. Los alcohólicos del segundo grupo estaban bajo asistencia voluntaria en una clínica y no tenían antecedentes criminales. En términos generales, se pensaría que estos sujetos utilizaban el alcohol con el objeto de reducir la ansiedad. Los grupos control estaban compuestos por trabajadores sin empleo que no eran alcohólicos ni delincuentes y por postgraduados universitarios. A todos los sujetos se les administró una batería de tests apropiados de papel y lápiz y luego se les puso una tarea de aprendizaje de probabilidad, en que se les pedía que apretasen una palanca de entre cuatro entre la totalidad de 200 ensayos. Cada palanca se asociaba con una probabilidad previamente determinada de provocarle un shock al sujeto. Durante todos los ensayos de aprendizaje se obtuvieron registros de poligráficos de las respuestas emocionales de los sujetos. Contrariamente a lo esperado, los dos grupos de alcohólicos mostraban pautas similares de respuesta: ambos grupos eran muy ansiosos, mostraban síntomas de labilidad emocional y exhibían una cantidad relativamente baja de respuestas de evitación del dolor en la tarea de aprendizaje de probabilidad. De todas formas, aunque su ejecución a lo largo de la tarea seguía siendo más pobre que la de los sujetos control, los alcohólicos se servían claramente de la experiencia durante la sesión experimental. De hecho, el análisis detallado de los resultados indicaba que en los primeros 20 ensayos había diferencias significativas entre los grupos y que éstas tendían a disminuir ligeramente como resultado del entrenamiento. En este estudio, los sujetos recibían inevitablemente el shock en determinada proporción de ensayos; cuando el castigo no se puede evitar del todo, la *ejecución* de los sujetos muy reactivos puede estar inicialmente tan alterada que quizá se infravalore la presencia de *aprendizaje* si sólo se toma en consideración el rendimiento total.

Eysenck y sus colaboradores (Eysenck, 1957; Franks, 1961) han probado que los sujetos introvertidos forman más rápidamente que los extrovertidos las respuestas emocionales condicionadas; y que una vez adquiridas estas respuestas, se extinguen con menos facilidad en los sujetos introvertidos, de lo que se deduce que los niños introvertidos se socializarán con más facilidad que los extrovertidos y desarrollarán más su autocontrol. (Eysenck, 1955). Eysenck atribuye las diferencias individuales en condicionabilidad a variaciones en la excitación e inhibición cortical, que considera como características genéticamente determinadas (Eysenck. 1952 *b*); sin embargo, los sistemas de instrucción infantil que tienden a producir introversión en los niños también pueden llevar a la adquisición del autocontrol, y por ello es difícil determinar la contribución de los factores constitucionales al desarrollo de las pautas de conducta

social –complejas y generalizadas- a que hacen referencia las dimensiones de personalidad de Eysenck (1947). En cualquier caso, los estudios basados en la teoría de Eysenck, como los citados en los párrafos anteriores, indican claramente que los factores de las diferencias individuales pueden jugar un importante papel en cuanto a facilitar o demorar la adquisición del autocontrol.

La generalidad de la conducta moral

Según el punto de vista que aquí se da a conocer, no hay una relación necesaria entre la resistencia a la tentación y la culpabilidad definida en términos de respuestas autopunitivas. De hecho, parecen ser radicalmente diferentes los principios de aprendizaje implicados en el desarrollo de estos dos modelos de respuesta: mientras que la resistencia a la tentación implica el condicionamiento clásico de las respuestas emocionales, el hábito de responder con autocastigo parece ser un resultado del comportamiento instrumental. Por tanto, no es extraño que no hayan aparecido relaciones consistentes entre resistencia a la tentación y culpabilidad en varios estudios en los que se han medido ambas variables (W. Allinsmith, 1960; Burton, 1959; Burton; Maccoby y W. Allinsmith, 1961; MacKinnon, 1938; Sears, Rau y Alpert, 1960), además, estas variables no tienen por qué relacionarse exactamente con los mismos métodos de instrucción infantil (Hoffman, 1962), ya que parece que son muy diferentes los procedimientos de instrucción necesarios para su desarrollo.

El problema de la generalidad o especificidad de la conducta moral ha recibido bastante atención tanto en estudios empíricos como en exposiciones teóricas (Brogden, 1940; Burton, 1962; Durkin, 1961; Hartshorne y May, 1928; Hartshorne, May y Maller, 1929; Hartshorne, May y Shuttleworth, 1930; Hoffman, 1962; Maller, 1934). La mayoría de los estudios empíricos –cuyo precursor fue el de Hartshorne, May y sus colaboradores- comprendían medidas de resistencia a la transgresión, de aquellas en que la transgresión consiste en hacer una trampa. Los resultados indican que hay bastante inconsistencia intraindividual en las respuestas a aquellas situaciones específicas en que se permite a los niños falsear su nivel de ejecución. Como los padres suelen considerar que el engaño es moralmente reprensible, sean cuales sean las circunstancias en que se da, sería de esperar una especificidad de la respuesta menor que la que recogen Hartshorne y May. En realidad, Burton (1963), después de reanalizar los datos de Hartshorne y May, concluye que hay cierta generalidad de la conducta moral, cuando tal conducta se define en términos de no hacer trampa en las pruebas. Afirma que hay dos gradientes de generalización independientes que determinan esa consistencia: uno representa la generalización de una situación a otra en función de los elementos de estimulación que tienen en común ambas situaciones. El otro representa la generalización basada en la designación verbal; en este caso, pueden ser considerablemente diferentes los elementos de estimulación en una y otra

situación, pero provocan una respuesta similar porque a ambas se les da la misma designación. También señala Burton que la mayoría de los padres de clase media intentan enseñarles a sus hijos ambas clases de generalización. Así que el problema no es el de explicar el grado de generalidad, sino la notable especificidad de las respuestas de los niños ante las oportunidades de engañar.

Las pruebas anteriormente citadas en este capítulo indican que la resistencia a la transgresión y otras formas de autocontrol pueden transmitirse a través del modelado paterno, que tiende a atenuar los efectos de la instrucción directa. Así, aunque los padres califican el hecho de hacer trampa, casi incondicionalmente, de actividad indeseable, al mismo tiempo cometen ellos mismos violaciones de las prohibiciones sociales, que el niño tiene oportunidad de observar. La mayoría de los padres violan frecuentemente las leyes de tráfico, sobre todo las referentes a limitaciones de velocidad y aparcamiento, a veces con el niño delante como observador participante. Se meten en discusiones sobre cómo pueden <<abultar>> las justificaciones de gastos o deformar su situación financiera en la declaración del impuesto sobre la renta, se apropian de materiales de sus negocios u oficinas para su uso personal e infringen constantemente las prohibiciones sociales a pequeña escala. Además, no es raro que los padres alardeen de engañar a los funcionarios públicos, a los que suelen describir como fácilmente corruptibles o llevándose la mejor parte de los asuntos, supervalorando deliberadamente sus bienes y servicios.

Ciertamente Wallerstein y Wyle (1947), en un estudio sobre 1,700 adultos, predominantemente de la clase media, del estado de Nueva York, encontraron que entre estos ciudadanos –aparentemente dentro de la ley- no era rara una conducta incluso gravemente desviada. El 64% de los hombres entrevistados y el 29% de las mujeres admitieron falsas <<extraoficiales>> que equivaldrían a delitos contra la ley del Estado, mientras que el 99% de los adultos reconocían uno o más delitos lo suficientemente graves como para ocasionar una condena de un año por lo menos. La conducta ilegal menos grave y las infracciones de las prohibiciones sociales son, indudablemente, mucho más frecuente. No hay duda de que a la mayoría de los niños se les proporcionan muchas oportunidades de observar las transgresiones de sus padres; tales experiencias son más que capaces de contrarrestar las inhibiciones que se han establecido mediante la instrucción directa y pueden fomentar, de hecho, el aprendizaje de medios de transgredir las prohibiciones sociales y legales.

Aún es de esperar una menor generalidad del autocontrol en los casos en que los padres proporcionan una instrucción discriminativa precisa, como hacen, por ejemplo, a enseñar a controlar la transgresión. Aunque los padres les exijan a sus hijos un autocontrol estricto de la agresión en el hogar, puede que, a la vez, les fomenten, instiguen y recompensen la agresión en otras situaciones. De hecho, la mayoría de los padres, directamente o como modelos, les enseñan a sus hijos a responder de forma

muy discriminativa ante las situaciones en que la agresión es una de las posibles respuestas, dando por supuesto que hay estímulos discriminativos, como la edad, el sexo y el estatus del sujeto, que regirán la aparición, forma e intensidad de la respuesta. En estas circunstancias, la inhibición generalizada de la agresión carece de valor adaptativo, en vez de ser un resultado normal de la instrucción social.

En esta exposición se han acentuado los factores que dan cuenta de la especificidad del autocontrol. Pero ello no significa que las respuestas de autocontrol no se generalicen a situaciones similares a aquellas en que se aprendieron, ni que la instrucción paterna tenga una inevitable falta de consistencia. Ya reparábamos antes, por ejemplo, en que los niños que prefieren las recompensas mayores a largo plazo, antes que los beneficios menores e inmediatos, también muestran mucha resistencia a la transgresión, expresan actitudes que reflejan un grado de responsabilidad social relativamente alto e inhiben la conducta agresiva (Livson y Mussen, 1957; Mischel, 1961 *a,* 1961 *b;* Mischel y Gilligan, 1963). Grinder (1962) ha hecho notar que los niños que a los cinco años confesaban sin dificultad sus transgresiones eran menos propensos a hacer trampa en un juego cuando, a los once años, se les daba la oportunidad de ello. Este resultado es tanto más sorprendente cuanto que los informes maternos eran las fuentes de información sobre la confesión de las faltas en la primaria infancia, mientras que la resistencia a hacer trampa, en la segunda infancia, se determinaba por la ejecución de los niños en una situación experimental cuidadosamente proyectada. Por el contrario, Burton, Maccoby y Allinsmith (1961), trabajando con niños de cuatro años, encontraron una relación negativa entre su resistencia a la transgresión y el grado en que manifestaban respuestas de culpabilidad tras la comisión del acto desviado. Burton *et al* utilizaron la misma prueba de resistencia a la transgresión e igual índice de culpabilidad que los usados por Grinder; además, en su estudio, las dos medidas, la de resistencia y la de culpabilidad, se obtuvieron cuando los niños tenían cuatro años de edad. Grinder intenta reconciliar estos resultados discrepantes postulando que a los cuatro años los niños no han desarrollado todavía un sistema unitario de autocontrol, pero que tal sistema existe en los niños que han alcanzado los once años de edad. Pero es evidente que los resultados de Grinder no amparan, de hecho, tal suposición, ya que sus medidas de culpabilidad se obtuvieron a partir de datos sobre la conducta de sus sujetos cuando aún tenían cinco o seis años de edad.

El predominio de los resultados adversos provoca bastantes dudas sobre la utilidad de las teorías de la moralidad que suponen que hay un factor moral interno y unitario, como la conciencia, el superego o el sentido de la obligación moral, que determina el autocontrol. También ponen en cuestión las teorías del desarrollo moral que, como la propuesta por Piaget (1948 [1932]), suponen que en los niños las tendencias morales surgen en edades especificas. De acuerdo con Piaget, pueden distinguirse dos estadios claramente diferenciados en cuanto al criterio moral, que se

deslindan entre sí, aproximadamente, a los siete años de edad. En el primer estadio, definido como de moralidad objetiva, los niños juzgan la gravedad del acto de transgresión en términos de la amplitud de los perjuicios materiales y prescindiendo de la intencionalidad de la acción. Por el contrario, durante el segundo estadio, de moralidad subjetiva, los niños juzgan el modo de conducirse en términos de su intencionalidad más que de sus consecuencias materiales. Sin embargo, Bandura y McDonald (1963), utilizando diversas situaciones sociales que se describían verbalmente para provocar juicios morales, encontraron que los niños de cinco a once años exhibían repertorios muy discriminativos de juicios morales, tanto objetivos como subjetivos, que revelaban un considerable aprendizaje por discriminación. Además, las manipulaciones experimentales, basadas en un paradigma de aprendizaje social, ponían de manifiesto que la secuencia de desarrollo propuesta por Piaget no está predeterminada ni es invariante en modo alguno.

En este estudio, los niños que mostraban tendencias morales predominantemente objetivas o subjetivas fueron adscritos a una situación experimental de entre tres. Los niños de un grupo observaban a unos modelos adultos que expresaban juicios morales contrarios a la tendencia del grupo y se les reforzaba con la aprobación verbal por adoptar las respuestas valorativas del modelo. Un segundo grupo observaba a los modelos, pero no recibía refuerzo por emular su conducta. A los de un tercer grupo no se les expuso a modelos, pero se les reforzaba cuando expresaban juicios morales que se oponían a sus tendencias valorativas dominantes. Las medidas de aprendizaje eran el porcentaje de juicios objetivos que daban los niños del estadio subjetivo y el porcentaje de juicios subjetivos dados por los niños de orientación objetiva como respuesta a las series de ítems de estimulación, todos los cuales describían un acto bienintencionado que tenía como resultado un considerable daño natural, contraponiéndolo a un acto motivado por el egoísmo o la malicia que sólo tenía consecuencias leves. Después del tratamiento se comprobaron la estabilidad y la generalidad de los juicios de los niños en una situación social diferente, en que no había ni modelos ni refuerzo social.

Como se ve en las figuras 12 y 13, los niños a los que se expuso a los modelos y aquellos a los que se reforzó positivamente por copiar los juicios morales de sus modelos no sólo modificaron sus orientaciones morales, sino que mantuvieron estas modificaciones en sus criterios post-experimentales. A pesar de ello, estos datos ponen de manifiesto que los procedimientos de condicionamiento operante son relativamente ineficaces para modificar la conducta de los sujetos que presentan tendencias de respuesta muy dominantes y en los que las respuestas que se desean como alternativa sólo están débilmente desarrolladas o ausentes. Pero, en estos casos, la provisión de modelos que muestran la conducta deseada es un procedimiento muy eficaz para provocar en los observadores las respuestas apropiadas de emulación al principio de la secuencia de aprendizaje, con lo que se acelera el proceso de

adquisición. Los denominados <<estadios del desarrollo>> se alteraron fácilmente mediante la provisión de modelos adultos que adoptaban orientaciones morales que se oponían sistemáticamente a las de los niños.

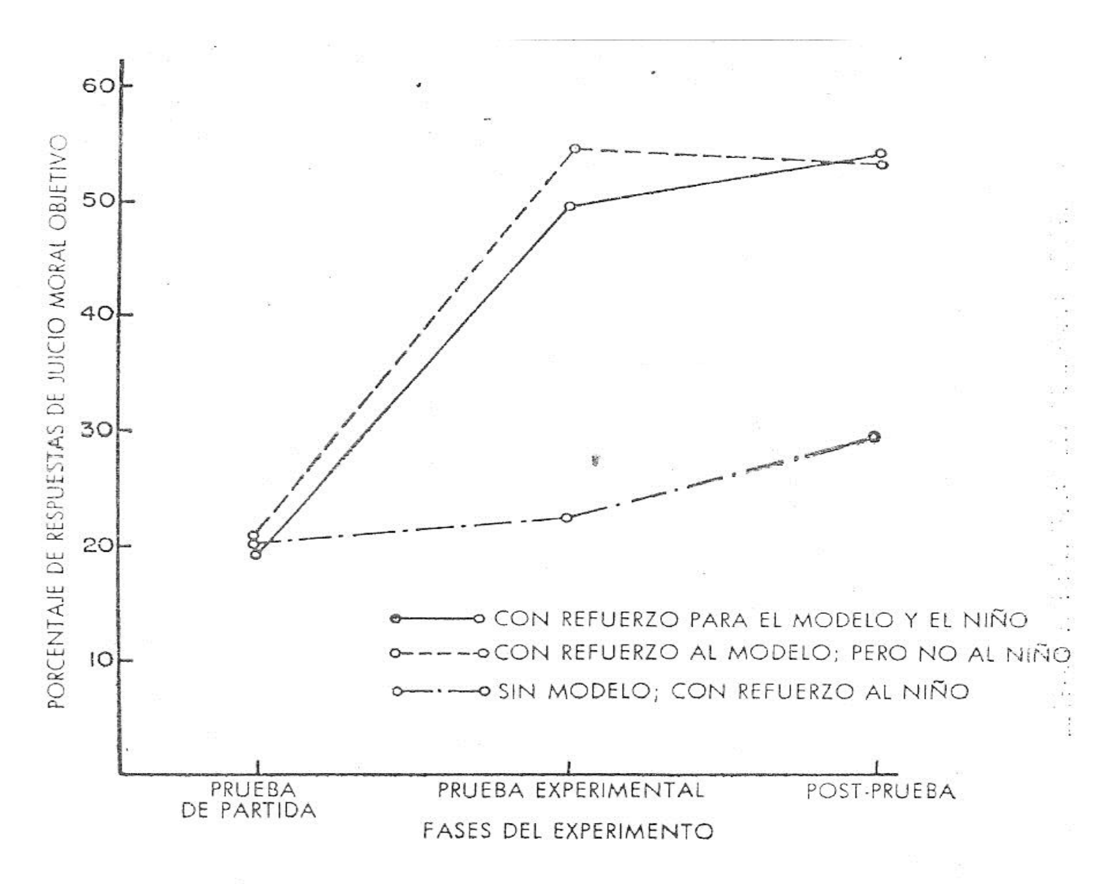


Fig. 12.—Porcentaje medio de respuestas de criterio moral objetivo que daban los niños en el estadio de moral subjetiva en los tres períodos de prueba según la situación experimental.

A medida que aumentaba la estabilidad de las tendencias morales del modelo, aumentaba la de los niños y se generalizaba a un nuevo grupo de situaciones sociales. Como indica este estudio, la estabilidad de la conducta moral se alcanza, probablemente, cuando los modelos paternos muestran una resistencia muy generalizada a la transgresión, al tiempo que utilizan pautas de refuerzo consecuentes con los ejemplos de conducta que dan.

El supuesto de un sistema generalizado de autocontrol ha hecho que se conceptualicen las pautas desviadas de respuesta en términos de deficiencia o de falta de desarrollo del superego. Por ejemplo: se describe el psicópata como falta de controles internos, mientras que se presenta al neurótico como ser que sufre por causa de un hiperdesarrollo del superego. Tan pronto como adopta una teoría unitaria de la moralidad, el clínico se encuentra con paradojas. Por ejemplo, al psicópata se le

describe como ser dirigido por sus impulsos, pero que, al mismo tiempo, ejerce un control efectivo sobre su conducta con el fin de conseguir sus propios fines; se dice de él que está libre de culpabilidad y vergüenza y, sin embargo,, muestra una conducta que provoca castigo. Indudablemente, estas aparentes contradicciones desaparecerían si se conociera la historia de aprendizaje social característico del psicópata y cómo adquirió sus discriminaciones. De forma similar, Redl y Wineman (1955) han descrito al << niño que odia>> como falta de controles internos. Con el fin de explicar la ocasional resistencia a la tentación y las respuestas autopunitivas que muestran estos niños, Redl y Wineman invocan el concepto de <<islas del superego>>. Además de que su explicación está abierta a una falsa interpretación, los conceptos como <<islas del superego>> carecen de valor explicativo. Hubiera sido más productivo centrarse en la naturaleza de las discriminaciones que han aprendido los niños en vez de dar una elaboración a la paradoja causada por el supuesto de un agente moral interno unitario.

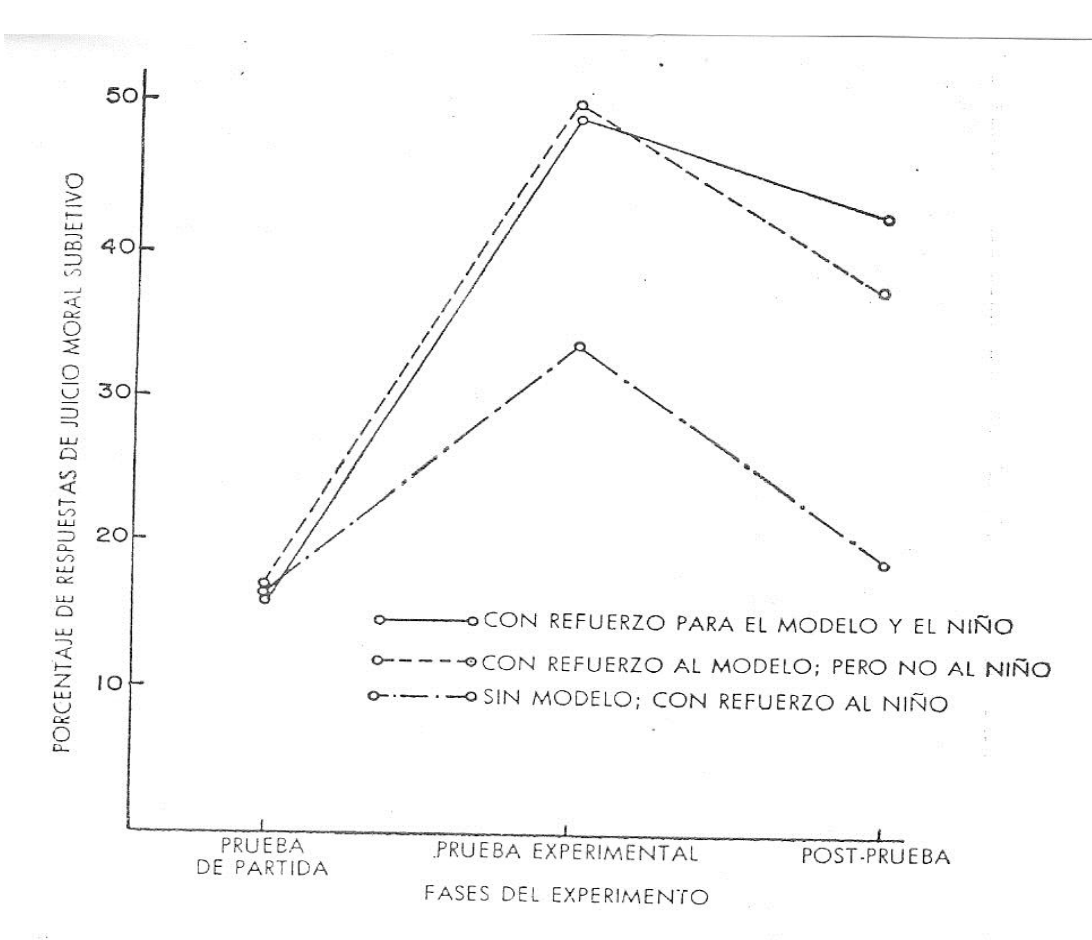


Fig. 13.—Porcentaje medio de respuestas de criterio moral subjetivo que daban los niños del período de moral objetiva en los tres períodos de prueba según la situación experimental.

Persistencia de la conducta desviada

Frecuentemente, los autores de tendencia psicoanalítica han atribuido la conducta desviada y antisocial repetitiva, que persiste a pesar del castigo, a la presencia de una culpabilidad excesiva (Alexander y Staub, 1931; Bromberg, 1948; Freud, 1925 *b*, [1915], Friendlander, 1947; Lindner, 1944). Se piensa que esta culpabilidad proviene de los deseos edípicos son resolver, reprimidos en lo profundo, y que lleva al delincuente a cometer actos por los que, inevitablemente será castigado.

Desde el punto de vista estructural, le delincuencia presupone un superego débil, ausente o distorsionado. Un superego sano y fuerte no permitiría una conducta tan flagrantemente antisocial como la de robar. Pero algunos niños roban porque su superego está distorsionado. Compelido por su sentimiento de culpa poderoso, pero inconscientemente, el niño siente la necesidad de ser castigado y pagar así un <<crimen>>, cuya naturaleza no es consciente. Si sufre castigo aliviará su culpa. Incapaz de pedir castigo por su crimen primario, ya que desconoce su naturaleza, comete un delito real a fin de que se le castigue. Muchas veces revela inconscientemente la función la función a que sirve su delincuencia, al cometer el acto delincuente, sea el robo o cualquier otro tipo de conducta asocial, lo hace de tal forma que hace inevitable su descubrimiento. Su falta de maña desmiente la falsa habilidad de su fechoría o delito. Se le coge y castiga. Si se le institucionaliza, es, muchas veces, el recluso ideal, sumiso, porque está realmente agradecido a la administración por la reparación de su culpa, que le ofrece la situación de castigo. Liberado de la institución, vuelve a su primera pauta de comportamiento: se convierte de nuevo en un delincuente. Su culpa no se ha descargado para siempre porque aún existe el crimen inconsciente (Josselyn, 1948, pp. 78-79).

. Esta explicación da lugar al contrasentido de que la culpabilidad, cuya anticipación suele considerarse el factor fundamental para promover el autocontrol, se describe como la instigadora de los actos antisociales. Para resolver esta paradoja, los exponentes de este punto de vista suponen, además, que se reprime la misma culpa y, como consecuencia, se vuelve inoperante como mecanismo de inhibición de la conducta antisocial. Un punto de vista más normal, pero ciertamente más de acuerdo con la ley de la parsimonia, es el de que los delincuentes habituales, como los psicópatas, no han desarrollado un sistema adecuado de autocontrol y reaccionan a sus transgresiones con poca o ninguna culpabilidad (Cleckley, 1955; Jenkins, 1954; McCord, 1956). Ciertamente, la investigación sobre los antecedentes sociales de los delincuentes habituales (Andry, 1960; Bandura y Walters, 1959; Bowlby, 1946; Burt, 1925; Glueck y Glueck, 1950; Healvy y Bronner, 1925; Lewis, 1954; McCord, McCord y Zola, 1959; Nye, 1958; Shaw y McKay, 1931) indica que el medio social que han padecido no suele llevar al desarrollo de un sistema fuerte de autocontrol. Pero, como hemos hecho notar en el apartado anterior, la mayoría de las personalidades asociales

ni carecen por completo de culpabilidad ni sufren por unos sentimientos de culpa profundos y excesivamente fuertes.

La afirmación que se hace con frecuencia, de que los psicópatas y otros delincuentes habituales no aprenden de la experiencia parece implicar que el castigo no altera su conducta. Es cierto que, normalmente, el castigo no vari la tendencia asocial de estos delincuentes ni su empleo de medios ilegítimos para obtener recursos gratificantes. Pero la eficiencia del castigo para modificar las pautas asociales de comportamiento depende mucho de hasta qué punto es capaz el delincuente de dar, como alternativa, respuestas socialmente positivas que le permitan alcanzar los fines que desea o de hasta qué punto se le han dado estas alternativas. A menos que los hábitos socialmente positivos se hayan establecido con fuerza, lo lógico es que la administración del castigo produzca sólo modificaciones leves de la pauta de conducta desviada, modificaciones que tienden a evitar su descubrimiento y castigo subsecuente, pero que no son más aceptables desde el punto de vista social que la conducta que se intenta inhibir con el castigo.

La conducta de una persona a la que guía fundamentalmente el miedo estará regida en gran parte por su estimación de la probabilidad de que se le sorprenda y por la severidad del castigo que puede seguirla. Desde luego, hay un elemento de error cuya magnitud depende en gran sumo de la capacidad del delincuente de aprender de la experiencia y de valorar las circunstancias reales en un momento dado. De hecho, los delincuentes habituales son los que pueden exponerse más al castigo, porque ha variado conscientemente sus técnicas basándose en sus experiencias previas, con lo que han ganado confianza en que no les sorprenderán en ocasiones futuras. Además, muchas veces se descubren los delitos por algún suceso insólito que el delincuente no podía predecir no siquiera después de un estudio cuidadoso y prolongado de los hábitos de las personas a las que quiso perjudicar y engañar. Se ha observado que los delincuentes habituales no suelen cometer delitos que provoquen sanciones muy severas, ni suelen llevar a cabo sus actos asociales en circunstancias en que la probabilidad de que se les coja sea muy alta, como sería de esperar que lo hiciesen si les motivara una fuerte necesidad de castigo (Bandura y Walters, 1959, pp. 367-368).

Así, la conducta asocial tiende a persistir no porque el castigo no la altere, sino porque las respuestas que dominan en los repertorios de conductas de los delincuentes habituales son asociales en su mayor parte.

La aparente paradoja de que la conducta asocial persiste a pesar del castigo se resolvería fácilmente disponiendo de información sobre el resultado de cada uno de los actos asociales que comete el delincuente. En gran parte de la literatura sobre delincuentes habituales se destacan los esfuerzos castigados y se infravaloran sistemáticamente los actos asociales que han obtenido éxito y recompensa, a menudo mucho más frecuentes, sospechamos que la mayoría de los casos de conducta asocial persistente se mantienen mediante un sustancial refuerzo positivo intermitente que predomina sobre los efectos inhibitorios del castigo (excepto en que este último hace

que el delincuente veríe su forma de actuar con el fin de llevar al máximo sus oportunidades de obtener más refuerzos).

Por añadidura, la observación de la transgresión llevada a cabo con éxito por otros puede reforzar vicariamente la conducta asocial, sobre todo si el delincuente se une a una banda, como suele hacer (Redl, 1945). Además, la calidad de miembro de tal grupo dé la oportunidad de aprender, por observación y refuerzo social directo, el hecho de observar las actividades asociales de los demás, cuando se cometen o simbólicamente cuando se narran, sirve para reducir algunas de las inhibiciones que pueda haber contraído el delincuente.

Las explicaciones de la conducta asocial persistente que se centran en los fenómenos intrapsíquicos suelen ignorar totalmente el hecho de que un cambio radical de conducta puede hacerle perder al delincuente las gratificaciones sociales y materiales vinculadas con una carrera de delincuencia sin suministrarle recursos sustitutivos satisfactorios. En realidad, los miembros de la sociedad <<observantes de la ley>> tienden a rechazar al <<ex delincuente>>, con lo que éste se ven dificultades de encontrar trabajo, facilidades y amigos fuera del grupo delincuente. Finalmente, si el delincuente ha contribuido a que sus antiguos compañeros obtengan recursos gratificantes, es lógico que sufra fuertes coacciones para reanudar sus actividades con la banda. A la luz de las anteriores consideraciones, el cambio, cuando se da, suele ser más difícil de explicar que la permanencia y, en realidad, la mayoría de los expertos tienden a atribuirle a un misterioso proceso de <<maduración>>, normalmente sin referencia a las experiencias relevantes de aprendizaje social que probablemente lo explican.

Los datos citados como decisivos para apoyar el criterio de que las actividades asociales persistentes están motivadas por un sentimiento subyacente de culpa, consisten en casos donde se comete un delito de tal forma que su descubrimiento es inevitable. Es cierto que las personas idean a veces situaciones en que los demás sirven como agentes por medio de los cuales se castigan a sí mismas, pero el refuerzo de este tipo de conducta no es necesariamente la reducción de la culpabilidad. En primer lugar, puede incitarse a los demás al castigo con el fin de tener ocasión de expresar la hostilidad o agresión la contraatacar, con lo que se reduce la posibilidad de que el acto agresivo se castigue. Cuando estos casos entrañan una reducción de la culpabilidad, es en relación con la culpabilidad que se prevé por la futura comisión de la respuesta agresiva, y no de una culpabilidad antecedente debida a la represión de los deseos edípicos no transmitida por ninguna otra área de conducta. De hecho, las investigaciones de laboratorio han probado que la agresión provoca menos culpabilidad cuando puede hacerse que parezca justificable la respuesta agresiva (Berkowitz, Corwin y Hieronimus, 1962; Berkowitz y Rawlings, 1962). En segundo lugar, a algunos individuos la institucionalización les brinda más gratificaciones que la vida en

la comunidad; esos individuos cometen sus delitos de tal forma que garantizan su descubrimiento y la institucionalización consiguiente. De hecho, los delincuentes que se han acostumbrado a la vida en una institución manifiestan con frecuencia una conducta emocional a medida que se acerca su liberación y pueden intentar retrasarla mediante delitos cometidos en prisión al final de la condena en curso.

La exposición precedente se centraba en una clase de conducta desviada persistente, que se suele mantener por un refuerzo intermitente positivo. La conducta desviada motivada por la ansiedad es igual de resistente al cambio, aunque en este caso las respuestas de evitación se mantienen porque ponen fin a una estimulación condicionada de carácter aversivo o porque reducen su fuerza.

Los estudios de laboratorio sobre la conducta de evitación de Miller (1948*a*) nos proporcionan una excelente ilustración de la adquisición y persistencia de aquélla. A unas ratas se les administraban shocks eléctricos en el compartimento blanco de una caja de doble compartimento y aprendían a escapar de los shocks corriendo hasta un compartimento negro por una puerta abierta. Los estímulos de señal del compartimento blanco, neutros en principio, adquirieron en seguida la propiedad de provocar miedo, y los animales seguían dando respuestas de evitación mucho después de haber cesado la estimulación del shock. Así, la huida de los estímulos condicionados aversivos reforzaba la conducta de correr. Luego se les colocó a los animales en el compartimento blanco, con la puerta cerrada, pero con la posibilidad de abrirse al dar vueltas a una rueda. La respuesta de girar la rueda se aprendía rápidamente y se mantenía probablemente por la reducción intermitente de miedo. Cuando se cambiaron las condiciones de tal forma que al girar la rueda ya no se abría la puerta, pero los animales podían escapar del compartimento atemorizante apretando una palanca, la primera respuesta se extinguió rápidamente, mientras que la última se estableció con firmeza. Así, la aparición y desaparición de los estímulos condicionados aversivos mantenían una serie de respuestas de evitación, aunque ya no había ninguna base real para las reacciones emocionales al haber cesado por completo la estimulación de shock.

Solomon, Kamin y Winnie (1953) han señalado la extremada persistencia en los perros de las respuestas motivadas por el miedo. A los animales se les entrenaba, en una caja de doble compartimento, para que evitasen un shock eléctrico espasmódico, saltando una barrera cada vez que se oía un zumbido. Se dieron shocks en todos los ensayos de adquisición, que se prolongaban hasta que el perro había dado diez respuestas consecutivas de evitación, en ese momento se interrumpía el shock y comenzaban los ensayos de extinción. Conforme a los procedimientos ordinarios de extinción los perros continuaban saltando con una latencia de más de doscientos ensayos sin recibir ni una sola presentación más del estímulo incondicionado.

En este período de la investigación se introdujeron varias modificaciones de procedimiento: para algunos perros se levantó entre los dos compartimentos una barrera de cristal que impedía la consumación de sus saltos. A otros se les administraba un shock por saltar al compartimento al que, en principio, habían aprendido a escapar. Pero estos procedimientos, cuando se utilizaban por separado, no eran demasiado eficaces para producir la extinción: la combinación del método del shock con el de la barrera era mucho más eficaz.

Aparentemente el éxito de los métodos combinados se debía, en parte, a que las respuestas emocionales de los perros, establecidas por condicionamiento clásico, se debilitaron primero en los ensayos en que los animales se veían obligados a permanecer en el compartimento del shock durante algún tiempo después de haber sonado el zumbido. Desde luego, en estos ensayos a los animales se les impedía completar su salto, por consiguiente no podía fortalecerse, reduciendo el miedo, la respuesta de evitación. En este período no pudo conseguirse el efecto inhibitorio esperado, castigando al perro cuando saltaba, antes de que la conjunción, bastante estrecha todavía, del zumbido con el shock crease de nuevo la reacción emocional.

Solomon *et al* encontraron que el procedimiento de la barrera, cuando se utilizaba solo, era relativamente ineficaz. Pero este procedimiento sólo se usó en los ensayos cuarto y séptimo de los diez a los que se sometió a los perros en cada sesión diaria. Como resultado los perros aprendieron a discriminar entre los ensayos en que se les ponía la barrera y aquellos en que se eliminaba, y en estos últimos seguían saltando rápidamente. Como han demostrado Carlson y Black (1959), la técnica de prevención de la respuesta puede dar como resultado una extinción rápida, con tal de que se utilice en todos los ensayos de una serie bastante larga de ellos.

Con todo, es razonable suponer que la persistencia de la conducta de evitación en las situaciones sociales se debe a algunas de las condiciones de su mantenimiento identificadas por Solomon, Kamin y Winnie. Son bastante escasos los datos relevantes con sujetos humanos, pero hay ciertas pruebas de que la reducción del miedo como consecuencia de la conducta de evitación tiene propiedades reforzantes. Por ejemplo, Logan (1951) demostró que las reacciones condicionadas palpebrales, aprendidas como respuesta a un shock, eran más resistentes a la extinción tras un proceso de aprendizaje por evitación que cuando los parpadeos de los sujetos sólo servían para poner fin a los shocks que se habían administrado, sistemáticamente, en todos los ensayos de adquisición.

Dinsmoor (1954, 1960) aduce que el concepto de reducción de la ansiedad o el miedo es innecesario para explicar la conducta persistente de evitación que según su exposición puede explicarse en términos de la señal de aviso. <<Al unirse al shock la señal de aviso también se hace, gradualmente, aversiva para el sujeto. Después de ello, cualquier respuesta que elimine o reduzca *este* estímulo o que lo altere de manera que

deje de seguirle un shock, se aprenderá y mantendrá en virtud de los efectos reforzantes del cambio de estimulación>> (1960, p. 303).

Mowrer (1960*a*) ha criticado a Dinsmoor por dar por sentado que el estímulo puede tener, como característica objetiva, la de ser aversivo. Pero al describir cómo las ratas siguen apretando una palanca con el fin de evitar un shock, Dinsmoor escribe: <Evidentemente, los estímulos que surgen *dentro del animal*, cuando comienza a dejar de apretar, sirven como señales de aviso adecuadas del castigo que irá después, y el animal aprende a eliminarlos volviendo a su maniobra defensiva con un vigor renovado>> (1960, p. 304, las itálicas no son del original). Por tanto, desde este punto de vista es el cambio de estimulación interna lo que mantiene la conducta de evitación, y la diferencia entre el criterio de Dinsmoor y el propuesto que Mowrer (1960 *a*) se convierte, en gran parte, en una cuestión semántica.

La resistencia a la extinción de la respuesta de evitación es especialmente fuerte cuando los elementos de estimulación presentes durante la adquisición lo están también en la extinción, pero se debilita a medida que el parecido entre la situación de adquisición y la de extinción se hace menor. Uniendo un zumbido a un shock eléctrico, Banks (1963) entrenó a unos estudiantes de facultad para que quitaran las manos de una rejilla cada vez que sonaba aquél. Durante los ensayos de adquisición se unía una luz al zumbido en una proporción específica de ensayos: 100, 75, 50, 25 o 0 %. En la serie de extinción se unía, de nuevo, la luz con el zumbido en igual o distinta proporción de ensayos. Así que, para los diversos grupos de sujetos, la frecuencia de presentación de los estímulos juntos en el período de adquisición era más o menos distinta de su frecuencia durante el período de extinción. La figura 14, que muestra la cantidad de medida de respuestas condicionadas de evitación dadas en el período de extinción por los diversos grupos de sujetos, indica que la resistencia a la extinción disminuye a medida que se diferencian las frecuencias con que se presentan los dos estímulos juntos durante el período de adquisición y durante el de extinción.

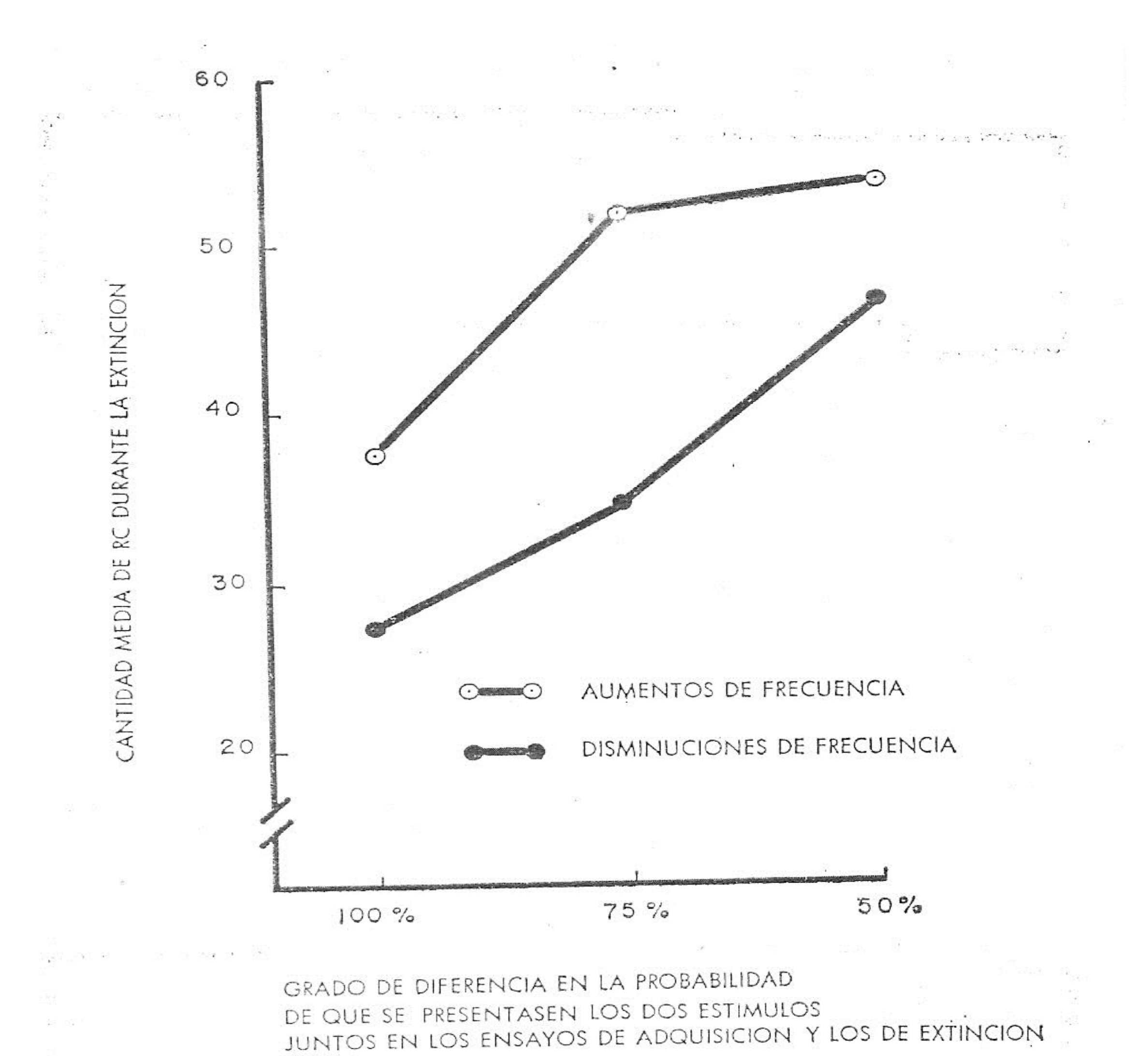


Fig. 14.—Gradiente de la fuerza de las respuestas durante los ensayos de extinción, según aumentara o disminuyera la diferencia de probabilidad de que se presentasen los dos estímulos juntos (E. J.) en los ensayos de adquisición y los de extinción.

En vista del resultado de Banks, podemos esperar que le miedo, que se ha generalizado, será más fácil de eliminar en una situación algo distinta de aquella en que se aprendió que si se intentase extinguirlo cuando están presentes los propios estímulos que se condicionaran originalmente. Hay estudios con animales (Kimble, Kendall, 1953; Wolpe, 1952) que apoyan esta hipótesis, al demostrar que hay un contracondicionamiento eficaz de los miedos mediante la exposición gradual de los sujetos a una serie de condiciones de estimulación que son cada vez más parecidas a aquellas en que se aprendieron, en principio, las respuestas de miedo. Wolpe (1958) ha aplicado, de hecho, métodos parecidos para tratar a pacientes neuróticos.

La mayoría de los estudios experimentales sobre los efectos de la estimulación aversiva se han interesado por la evitación de lugar, siendo así que las respuestas

persistentes motivadas por el miedo en las situaciones sociales lo lógico es que tengan el sentido de abstenerse de ejecutar actos previamente castigados. Como hicimos notar anteriormente (capítulo 1), estas últimas respuestas se desarrollan y mantienen de la misma forma que las respuestas de evitación de lugar, si exceptuamos que los estímulos aversivos condicionados se correlacionan, en este caso, con algunas de las propias actividades de la gente. Los principios que explican el que se mantengan fuertes inhibiciones no son, por lo que parece, diferentes de los que explican los actos de evitación de lugar. Como el sujeto evita dar aquellas respuestas que le producen miedo, las respuestas emocionales asociadas son difíciles de extinguir. Además, cuando le sujeto inicia la actividad prohibida, el cese de esta secuencia de respuesta elimina la estimulación provocada por ella, con lo que ayuda a mantener las respuestas incompatibles de evitación o socialmente positivas. La mayoría de las inhibiciones resultantes de los procedimientos ordinarios de socialización no se esfuerzan casi nunca por reducción de la ansiedad. Como las respuestas antagónica (positivas desde el punto de vista social) suelen ser relativamente dominantes, los estímulos condicionados aversivos no suelen activar las respuestas emocionales condicionadas, vinculadas a la comisión de los actos de transgresión, por ello las respuestas aprendidas de evitación solo se extinguen en circunstancias en que se hacen difíciles o imposibles las respuestas alternativas. De hecho, las respuestas desviadas motivadas por la ansiedad y las socialmente positivas no parece que se diferencien en la forma de aprenderse o de mantenerse, sino sólo con respecto a las clases de objetos de estimulación con que se asocian las respuestas de miedo.

RESUMEN

En este capítulo nos hemos fijado principalmente en los antecedentes en el aprendizaje social de las respuestas de autocontrol y transgresión. Se diferenciaron estas tres formas de autocontrol: resistencia a la transgresión, regulación de la autoadministración de recursos gratificantes y posposición de los refuerzos inmediatos a favor de una posible gratificación posterior que se valora más.

En varios estudios experimentales se ha demostrado la influencia de los modelos sobre la adquisición y mantenimiento de las respuestas de autocontrol. Se ha visto, por ejemplo, que las personas que observan a unos modelos que violan determinadas prohibiciones efectúan los actos prohibidos con más facilidad que las expuestas a modelos que las acatan. El modelo afecta con más facilidad a la inhibición y desinhibición de la respuesta si se hacen manifiestas las consecuencias inmediatas, de premio o castigo, que tiene éxito o prestigio. También se ha encontrado que los argumentos de autoadministración de refuerzos, que exhiben los modelos, influyen para variar las pautas de refuerzo. Las demostraciones de que, sin mediar ningún refuerzo directo, pueden fortalecerse o debilitarse las inhibiciones y aprenderse las

respuestas de autovaloración, ponen en evidencia la importancia del aprendizaje vicario en el proceso de socialización.

También influyen sobre la adquisición y mantenimiento del autocontrol las pautas de refuerzo directo, que en general toman la forma de intervenciones disciplinarias. Todo acto disciplinario supone en determinado grado la presentación de un refuerzo negativo y la retirada o negación de uno positivo, procedimiento que pueden tener muy diversos efectos. Por tanto, para predecir las consecuencias de determinada intervención disciplinaria en el desarrollo de las respuestas de autocontrol y transgresión es necesario saber el predominio de uno u otro de estos procedimientos. El resultado dependerá también, en parte, de la intensidad y el momento de la estimulación aversiva, el momento y grado de retirada y restablecimiento de las respuestas positivas, las características del agente de disciplina y las experiencias previas de aprendizaje social de la persona que recibe la disciplina.

La administración del castigo al principio de la secuencia de respuesta hace que la ansiedad se condicione a los estímulos que genera la respuesta, con lo que produce inhibición de ésta o resistencia a la transgresión. Pero si el castigo administrado al cometer un acto de transgresión se elimina cuando el que lo recibe da una respuesta de autocastigo se establecerán fuertes reacciones de <<culpa>>. En el primer caso, se evita la estimulación aversiva haciendo cesar la respuesta desviada, mientras que en el segundo se evita dando respuestas de autocastigo.

En la disciplina con sus hijos, los padres suelen administrar los estímulos aversivos algún tiempo después de la transgresión y no hacen depender su terminación de la expresión de respuestas de autocastigo por parte del niño. Como consecuencia, las técnicas disciplinarias de castigo no suelen llevar al desarrollo de una inhibición adecuadas de la respuesta ni a que se adquiera un sentimiento de <<culpa>>. Por el contrario, cuando los padres niegan o retiran los <<refuerzos>> positivos, suelen hacer que el restablecimiento de estos objetos o experiencias gratificantes dependan de que el niño cumpla con las exigencias paternas o dé una respuesta restitutiva de algún tipo. Por ello no es raro que algunos investigadores hayan señalado que este método de disciplina se vincula con el desarrollo de las respuestas de autocontrol y de las reacciones de culpabilidad ante la transgresión, sobre todo cuando lo emplean padres cariñosos y afectuosos, mientras que la utilización de estimulación aversiva como medida de disciplina tiende, más bien, a asociarse con la evitación de los agentes de disciplina.

Mientras que en la literatura sobre el desarrollo del autocontrol se ha prestado mucha atención a la negación de refuerzos positivos y a la presentación de estímulos aversivos, muchas veces se ha infravalorado la técnica de provocar respuestas de valor social –que suponen un refuerzo positivo- incompatibles con la actividad desviada incipiente o en curso. Los padres que prefieren la reconvención razonada como medio

para controlar a sus hijos suelen emplear este método de disciplina, que es muy eficaz para inhibir las respuestas de transgresión. En las investigaciones sobre los efectos de los diversos métodos paternos sobre el autocontrol de los niños, casi nunca se ha intentado analizar de forma precisa qué tipos de conducta paterna pueden tomarse como ejemplo de reconvención razonada. Entre estos ejemplos se cuentan, indudablemente, la descripción de las dolorosas consecuencias que puede tener para los demás la conducta desviada de los niños y la provisión, como alternativa, de ejemplos de otros modos de respuesta socialmente positivos, que el niño puede adoptar cuando surjan situaciones parecidas. Los resultados de experimentos bien controlados, con adultos y niños, demuestran que, al proporcionar alternativas socialmente positivas a la agresión, se reduce la incidencia de ésta, aunque haya una instigación a ella. Por ello no es de extrañar que los estudios de campo hayan confirmado la hipótesis de que las tendencias no agresivas de los niños tienen como antecedentes el empleo de la reconvención razonada por parte de los padres.

Los principios del aprendizaje social presentados en este libro permiten suponer que la mayoría de las personas adquieren una conducta discriminativa de autocontrol como consecuencia de su exposición a diversas estimulaciones modélicas y como resultado de los distintos patrones de refuerzo. Además, desde nuestra perspectiva teórica, no hay una relación necesaria entre la inhibición de la respuesta o <<resistencia a la tentación>> y las respuestas de culpabilidad por la transgresión, ya que los principios de aprendizaje implicados en la adquisición de estos dos modos de respuesta son diferentes. Mientras la resistencia a la transgresión supone fundamentalmente el condicionamiento clásico de las respuestas emocionales, la conducta de autocastigo se mantiene, sobre todo, en virtud del condicionamiento instrumental.

La facilidad con que se adquieren las respuestas condicionadas de ansiedad está, en parte, en función de determinadas características, funcionales o adquiridas, del que aprende. Hay algunas pruebas de que las personas introvertidas y emocionalmente reactivas forman las respuestas condicionadas de ansiedad con más facilidad y también las extinguen más rápidamente que las personas más extrovertidas y menos reactivas desde el punto de vista emocional.

Los principios de aprendizaje social pueden explicar, sin dificultad, la persistencia de la conducta desviada. Parece que la conducta asocial pertinaz proviene de un refuerzo positivo intermitente: además, la persistencia de las respuestas de evitación motivadas por la ansiedad puede atribuirse principalmente a que se las refuerza intermitentemente al reducirse la ansiedad. Así que no hay necesidad de recurrir a conceptos explicativos tan especulativos como, por ejemplo, el de <<sentimientos reprimidos de culpa>> y el de <<compulsión de repetición>>, que preconizan los teóricos psicodinámicos.

En el último capítulo de este libro trataremos las posibles aplicaciones de los principios de aprendizaje social a los programas de modificación de la conducta. Por ello ese capítulo incluye varios ejemplos de cómo pueden emplearse estos principios para fomentar las pautas de respuesta socialmente positivas, eliminar la conducta muy desviada y pertinaz y establecer el autocontrol.

Capítulo 5

LA MODIFICACIÓN DE LA CONDUCTA

Como ha señalado Skinner (1956), todo análisis experimental que aumente el poder del ahombre para predecir la conducta humana, también le capacitará para cambiarla con más eficacia. Por ellos en el presente capítulo indicamos cómo pueden aplicarse los principios de aprendizaje social a la modificación de la conducta en el sentido que se desee. Aunque la mayoría de nuestros ejemplos consisten en intentos satisfactorios de eliminar pautas de respuesta notablemente desviadas, otros son demostraciones de cómo pueden emplearse los principios del aprendizaje para modificar la conducta de niños adaptados, incrementando la probabilidad de que aumenten sus medios de gratificación en el curso de las interacciones sociales.

En cierto modo la mayoría de los padres y educadores emplean de vez en cuando, deliberada o inconscientemente, los métodos para modificar las respuestas sociales que se describen brevemente en este capítulo. Pero casi nunca programan ni planifican la distribución de refuerzos –positivos o negativos- a los niños, ni seleccionan cuidadosamente los modelos, de la vida real o simbólica, que les permiten observar a éstos. Además, como ya hemos señalado, los modelos que presentan los adultos frecuentemente están en desacuerdo con los preceptos que sancionan. Por añadidura, tienden a adoptar la creencia, muy popularizada, de que con mucho afecto se pueden sustituir adecuadamente la instrucción planeada y de que la mejor forma de producir una conducta socialmente positiva es el <<amor incondicionado>>. Si de hecho se aplicase este principio en la instrucción infantil, reforzarían positivamente todo tipo de conductas, socialmente positivas o desviadas, mediante demostraciones de afecto y el niño no aprendería a discriminar. Así que el amor incondicional crearía en los niños una conducta falta de rumbo, asocial y completamente impredectible. Según este punto de vista, el niño que no es aplicado en la escuela, roba a un vecino, rehúsa tomar la comida preparada para él, lesiona gravemente a su hermano o se masturba abiertamente en público deberá recibir amor, comprensión y afecto. Si todos los niños recibiesen este tipo de tratamiento la sociedad sería caótica. La confianza que muestran algunas autoridades en el campo de la instrucción infantil en el <amor incondicional>> es paralela al énfasis que en las terapias psicodinámicas se pone en la relación terapeuta-cliente, cuyo papel consideramos con más detalle en un apartado posterior de este capítulo.

No es nuestro propósito el presentar un manual de instrucción infantil ni una teoría global de psicoterapia, de hecho ya se han suministrado explicaciones mucho más detalladas de los enfoque comportamentales de la terapia (Bandura, 1961, 1962 *c*; 1964; Eysenck, 1960; Krasner, 1962; Shaw, 1961; Wolpe, 1958). Nuestra finalidad es

fundamentalmente, describir e ilustrar la gama de problemas para la que parece ser apropiado cada procedimiento disponible de influencia social y aportar a la vez material de estudios de instrucción infantil y clínico para acentuar la amplia aplicabilidad de los procedimientos que propongamos. Además, en la última parte de este capítulo comentamos brevemente varios problemas teóricos en los que el enfoque de la modificación de la conducta de la teoría de aprendizaje social se diferencia de las teorías psicodinámicas tradicionales.

MÉTODOS PARA MODIFICAR LA CONDUCTA

Extinción

Con frecuencia el padre o el terapeuta se encuentran con el problema de eliminar una conducta pertinaz con problemas que se mantienen por un refuerzo positivo intermitente o por una reiterada reducción de la ansiedad. En estos casos se pueden utilizar los procesos de extinción para eliminar la conducta, si bien los detalles del procedimiento variarán según la naturaleza del refuerzo que mantiene las respuestas indeseables.

A veces, en el caso de la conducta que se mantiene por refuerzo positivo, puede llevarse a cabo la extinción con sólo alejar al que refuerza. Un caso reseñado por C. D. Williams (1959) muestra el empleo de este procedimiento para eliminar una conducta agresivamente exigente de un niño de veintiún meses este niño había estado enfermo en los primeros dieciocho meses de su vida y había requerido una considerable atención y bastantes cuidados. Indudablemente, se formaron durante este período fuertes hábitos de dependencia. Cuando el niño se puso bueno, sus padres intentaron retirarle algo de la atención que previamente le habían concedido. El niño respondía con tan violentos esfuerzos para garantizarse el refuerzo que obligaron a los padres a atenderle, reforzando así las respuestas de dependencia de alta magnitud que se manifestaba en el llanto y la exigencia de la presencia y atención de los adultos de la familia, especialmente a la hora de acostarse. En este periodo las respuestas del niño llegaron a hacerse aversivas respecto a los padres, que procedían a extinguir la conducta de la siguiente manera: acostaban al niño en su cama de forma pausada y no punitiva; luego, tras finalizar las actitudes acostumbradas de la hora de acostarse, los padres cerraban la puerta del dormitorio e ignoraban los chillidos y rabietas del niño. La duración de las pataletas descendió bruscamente y la conducta del niño se extinguió casi completamente en pocos días. Pero en este punto la atención por parte de una tía reforzó la conducta de pataleo. Una segunda serie de ensayos de extinción tuvo como resultado la completa eliminación de los pataleos (fig. 15). La conducta de este tipo que implica el control aversivo de los padres, si se refuerza intermitentemente, tiene tendencia a generalizarse y convertirse en un

problema cada vez mayor. En el caso descrito por Williams, la pauta indeseable se eliminó fácilmente, y en el estudio de confirmación, que abarcó un período de dos años, no aparecieron efectos secundarios.

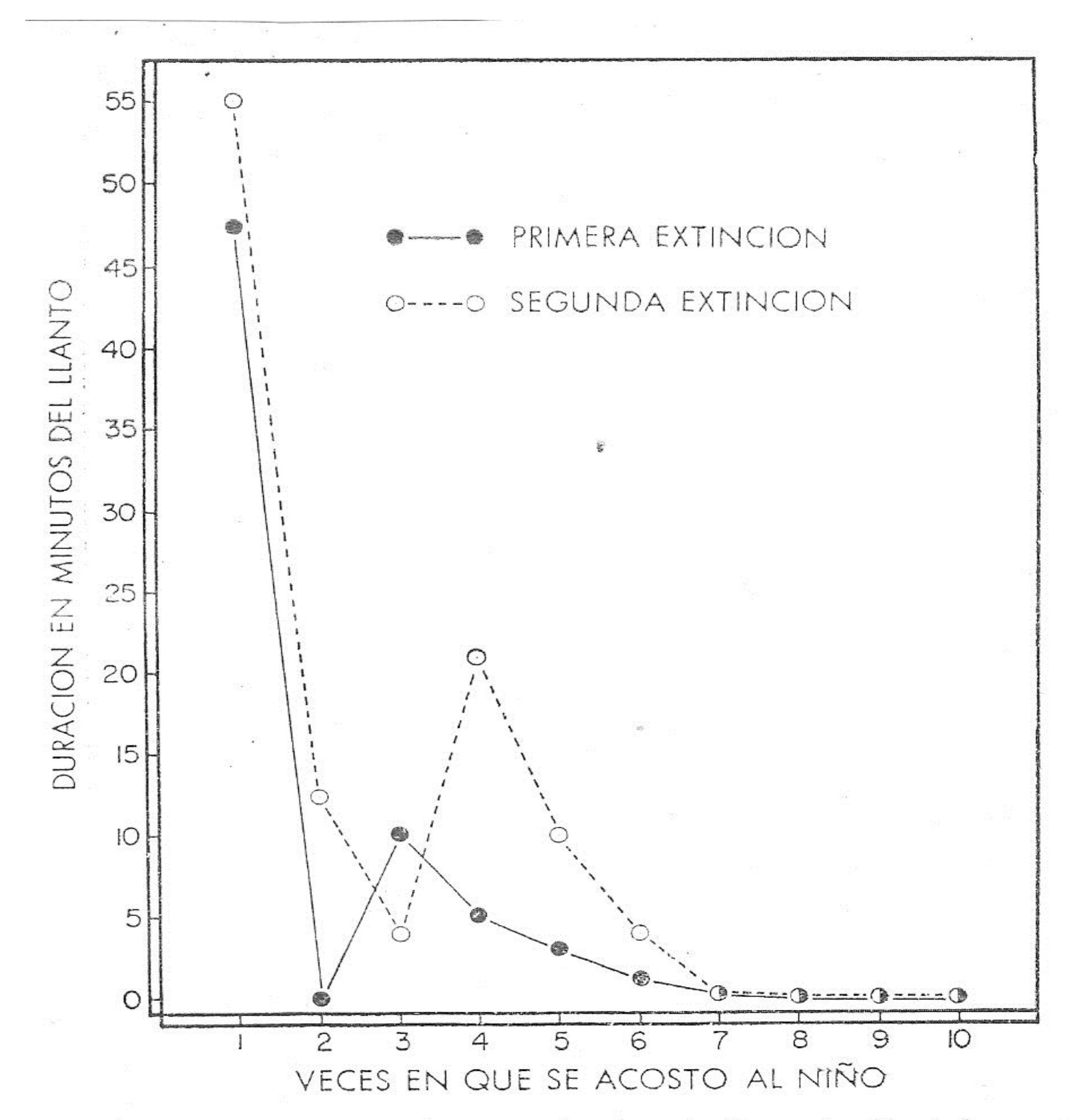


Fig. 15.—Duración del llanto en dos series de extinción, en función de las veces en que se había acostado al niño ignorando su conducta de búsqueda de atención (de Williams, 1959).

Ayllon y Michael (1959) nos proporcionan dos ejemplos de uso de la extinción para eliminar respuestas indeseables de psicóticos hospitalizados. Una paciente entraba insistentemente en el despacho de las enfermeras, que reforzaban su conducta de atenderla cuando la guiaban y la hacían volver a su sala. El consultor de la sala instruyó a las enfermeras para que no respondieran en forma alguna a las entradas de la paciente. Entonces hubo un descenso gradual en la frecuencia de la respuesta que, tras un período de ocho semanas, estaba eliminada casi del todo (fig. 16).

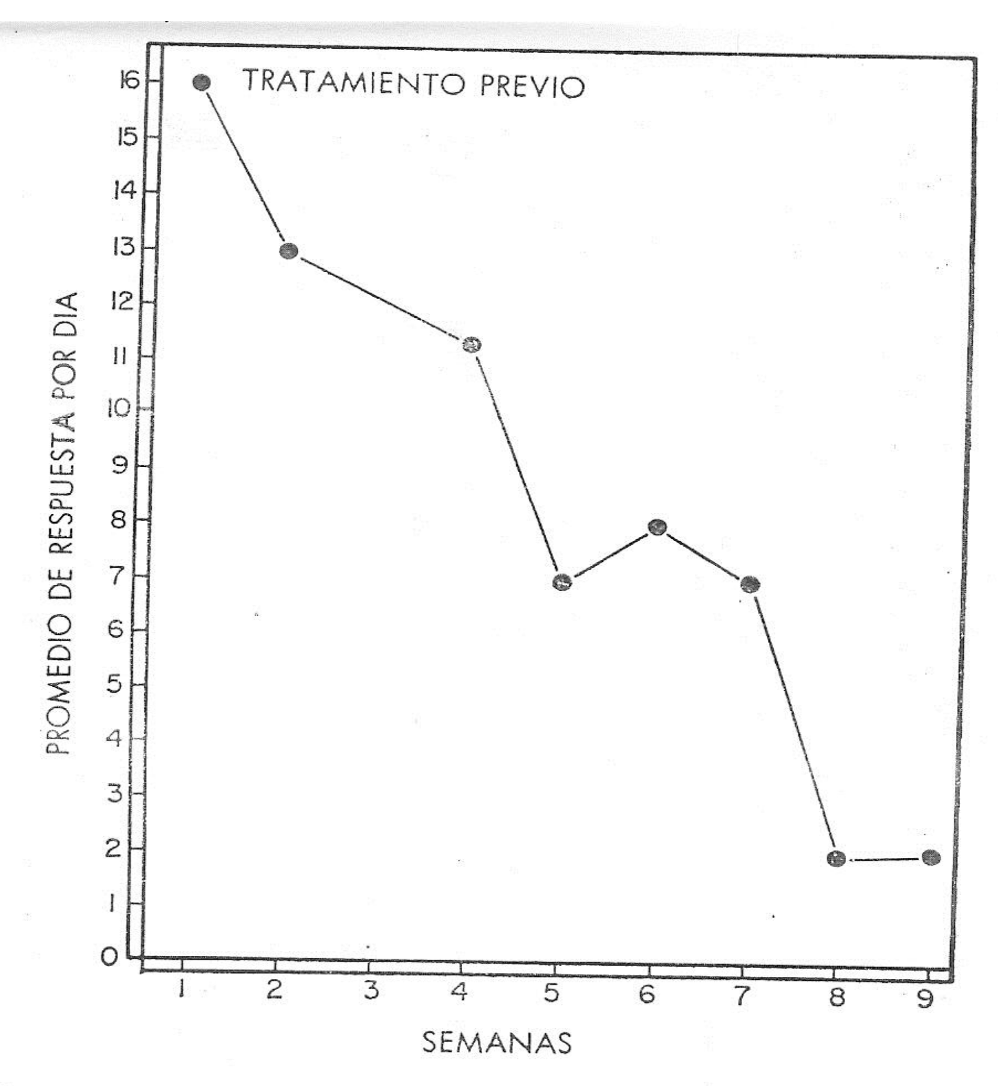


Fig. 16.—Extinción de la respuesta de entrar en el despacho de las enfermeras (de Ayllon y Michael, 1959).

Un segundo caso que ilustra el papel que juega el refuerzo para mantener la conducta psicótica y que ejemplifica el procedimiento de extinción, supuso la eliminación del habla psicótica de una paciente. Mientras que los demás pacientes respondían negativamente a los relatos de sus <<ilusiones>>, las enfermeras la escuchaban de vez en cuando por simpatía, proporcionando así un refuerzo intermitente a la conducta que en otras ocasiones se castigaba o ignoraba. Se les instruyó a las enfermeras para que no reforzaran el habla psicótica y reforzasen sólo el habla sensible. Aunque las respuestas psicóticas de la paciente persistían desde hacía tres años, su frecuencia disminuyó en u período de tratamiento relativamente breve (fig. 17). El incremento del habla psicótica durante la novena semana de tratamiento se debió al parecer al refuerzo por parte de un asistente social, cuyos efectos se generalizaron a las interacciones de la paciente con los demás pacientes y con las enfermeras. Los refuerzos que proporcionaban los visitantes de la sala produjeron otros incrementos momentáneos; aun así, el habla psicótica siguió siendo menos frecuente

de lo que había sido al comienzo del a tratamiento, y por ello no volvió a provocar las reacciones hostiles y punitivas de los demás pacientes.

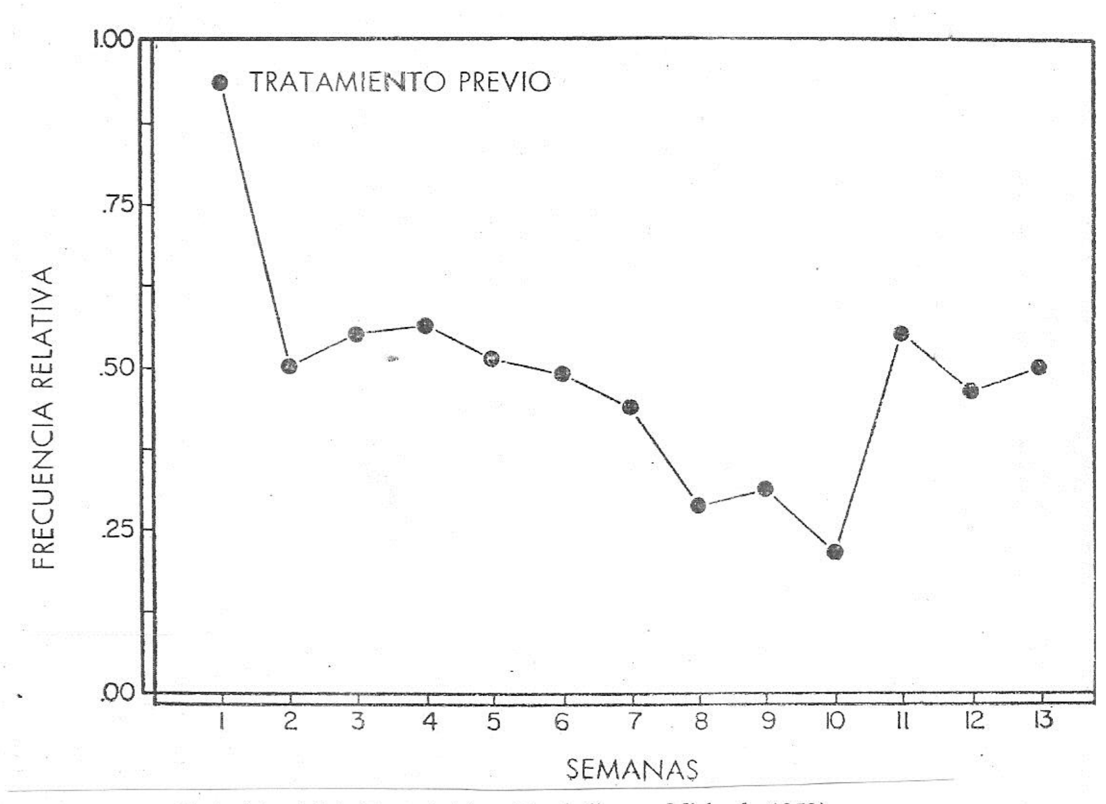


Fig. 17.—Extinción del habla psicótica (de Ayllon y Michael, 1959).

Los procedimientos de extinción pueden aplicarse de forma eficaz en los casos en que la respuesta socialmente desviada se ejecuta para reducir un miedo, con lo que se refuerza casi inevitablemente. Herzberg (1941) trató a un ama de casa que mostraba una grave ansiedad y reacciones psicosomáticas siempre que salía sola, por lo que evitaba dejar la casa a menos que la acompañase otra persona o la llevase un taxi. El terapeuta le asignó primero la tarea de pasear sola por un parque, lo que le provocaba mucha menos ansiedad que pasear sola por la calle. Estas reacciones más débiles de ansiedad se extinguieron son facilidad, y entonces se la instruyó para que se pasease sola por una tranquila calle de su vecindario. Tuvo que emprender varias veces la tarea antes de que se extinguiese su ansiedad y pudiese dar el siguiente paso: pasear por una calle más frecuentada. En este caso la exposición gradual a estímulos que provocaban cada vez más ansiedad llevó a la extinción de ésta, así que finalmente el ama de casa pudo pasearse sola por casi todas partes sin ansiedad ni reacciones psicosomáticas.

Dollar y Miller (1950), basándose en deducciones hechas a parir del paradigma de conflicto de Miller (1958*b*), coherentes con la teoría psicoanalítica (Fenichel, 1939),

recomendaban a los terapeutas que antes de intentar provocar la respuesta de aproximación redujeran al ansiedad que es el motivo de la respuesta de evitación en el conflicto de aproximación-evitación.

> La persona con neurosis grave que llega hasta el psicoterapeuta es un exponente especialmente claro de unas tendencias de evitación extremadamente fuertes. Por ello, el intento de motivarle más a que se aproxime a determinadas metas no hará más que aumentar su miedo y su conflicto. Este aumento de su desgracia tenderá a alejarla de la terapia: esto es lo que en realidad parece suceder. Los terapeutas han descubierto que lo primero que hay que hacer es dedicarse a reducir los miedos que motivan la evitación (Es decir, analizar las resistencias) más que intentar aumentar la motivación para aproximarse al objeto temido (p. 359).

Este punto de vista implica que al cliente sólo puede tratársele en una situación de entrevista y que, en las primeras fases de la terapia, no se puede hacer ningún intento de producir la conducta deseada. Pero Kimble y Kendall (1953) han demostrado que las respuestas de evitación se pueden extinguir rápidamente si se expone a los animales a una serie de estímulos cada vez más aversivos, cuya intensidad se aproxima progresivamente a la original del estímulo condicionado de miedo. El procedimiento de extinción que emplea Herzberg es de este tipo. Si desde el principio el terapeuta hubiese obligado al cliente a exponerse por sí misma a la situación de estimulación más temida, ésta habría dejado la psicoterapia, como predecían Dollard y Miller. Pero ello no implica que en tales casos el terapeuta deba limitarse a reducir los miedos del cliente <<analizando las resistencias>> primero.

Dittes (1957 *a*, 1957 *b*) proporcionan algunas pruebas experimentales de que los resultados favorables de la terapia convencional de entrevista pueden deberse a la extinción de la ansiedad: encontró que las respuestas tolerantes por parte del terapeuta se seguían de un descenso de las respuestas de evitación y reacciones galvánicas de la piel que acompañaban a las expresiones sexuales de sus clientes.

La extinción no tiene por qué ser siempre le método más efectivo y económico para eliminar la conducta desviada. En el caso de la conducta que se mantiene por un refuerzo positivo intermitente, la separación de lo que refuerzan puede provocar incluso un incremento temporal en la frecuencia e intensidad de la conducta indeseable, que puede impedirse o minimizarse mediante el procedimiento de fortalecer respuestas incompatibles socialmente positivas. De forma similar, la conducta motivada por el miedo puede quizá modificarse de forma más fácil mediante contracondicionamiento activo.

Contracondicionamiento

El contracondicionamiento implica le provocar respuestas incompatibles con las mismas reacciones de ansiedad o de miedo en presencia de los estímulos atemorizantes; vinculando, mediante contracondicionamiento clásico, estas respuestas incompatibles y las señales generadoras de miedo, se elimina o reduce la ansiedad. Jones (1924 *b*) comunicó la primera aplicación sistemática de este método en el tratamiento de un niño que mostraba graves reacciones fóbicas ante animales peludos, objetos de piel, algodón, pelo y juguetes mecánicos. Se realizó el contracondicionamiento alimentando al niño en presencia de un conejo enjaulado, que la principio se ponía a cierta distancia de él para no alterar su comida. Cada día se acercaba más el animal a la mesa a la que se sentaba el niño, liberándosele finalmente de la jaula. En el último período del tratamiento se colocaba el conejo en la mesa e incluso en el regazo del niño. De esta forma se eliminaron las respuestas de miedo de éste no sólo al conejo, sino también, mediante generalización, a todos los animales peludos y los otros objetos a los que antes temía.

Jones estableció una situación en la que el mismo objeto generador de miedo se introducía en las sesiones de terapia y se empleaban en el procedimiento de contracondicionamiento respuestas consumatorias incompatibles. En el tratamiento de la mayor parte de la conducta desviada motivada por la ansiedad es difícil, si no imposible, introducir en la sesión de terapia los propios objetos que provocan miedo. Wolpe (1958) ha ideado un método que amplia mucho la gama de casos que pueden tratarse por procedimientos de contracondicionamiento. Basándose en la información histórica, los datos de entrevistas y las respuestas a test psicológicos, el terapeuta confecciona una lista jerarquizada de estímulos a los que el cliente reacciona con grados crecientes de ansiedad. Cuando el contracondicionamiento se basa en procedimientos de relajación, se hipnotiza al cliente y se le indica que se relaje. Después se le pide que imagine una escena que representa el ítem más débil en esta jerarquía de estímulos que suscitan ansiedad, y si no se altera el estado de relajación, se le pide luego que imagine el siguiente ítem de la lista, y así sucesivamente del principio al fin de la serie gradual. De esta forma se incrementa, de sesión en sesión, la fuerza de los estímulos ansiogenos hasta poder presentarse el estímulo fóbico más potente sin romper el estado de relajación. Como consecuencia, las respuestas de relajación llegan, finalmente, a vincularse con los estímulos que provocaban ansiedad al principio.

Lazarus (1960) describe varios casos en que se ha empleado con niños el procedimiento de desensibilización de Wolpe. En uno de ellos se sometió a un entrenamiento de relajación a una niña de nueve años que sufría una grave ansiedad de separación, temores nocturnos y síntomas psicosomáticos cuando su madre estaba ausente, necesitando que se le dispensara de la escolaridad. Cuando estuvo

totalmente relajada, se le pidió a la niña que imaginase que se separaba de su madre primero durante un período de cinco minutos, luego, de quince, y así sucesivamente, hasta una semana. Después de cinco sesiones, que abracaron un período de diez días consecutivos, la niña estaba lo suficiente desensibilizada como para volver a la escuela, habiéndose eliminado con éxito sus ansiedades. Un análisis de confirmación quince meses después reveló que se mantenía esa mejoría.

Las técnicas de contracondicionamiento se han usado de forma eficaz para vencer otros miedos específicos que se manifiestan frecuentemente en los niños de maternal, como los miedos a la oscuridad, a personas u objetos extraños o a animales grandes (Jersild y Holmes, 1935*b*). Landreth y Read suministran un excelente ejemplo de la utilización por parte de los profesores de métodos de contracondicionamiento para la superación de un miedo nada infrecuente: a los dieciocho meses un niño desarrolló un miedo feroz a cortarse el pelo, aparentemente por la similitud entre los instrumentos del peluquero y los que utilizaba un doctor que le ponía dolorosas <<inyecciones>>. La profesora, <<señorita L>>, ideó una estrategia cuidadosamente planeada para eliminar este método del niño.

Tras determinar que los puntos de similitud entre las dos situaciones eran probablemente la pintura blanca, los niquelados, el instrumental y un hombre en bata blanca, la señorita L, estableció sus planes de acuerdo con ello. Primero hizo una visita al peluquero. A la mañana siguiente, cuando ella y su ayudante, la señorita W, pasaban a recoger a los niños en el autobús del colegio, lo hizo parar en la oficina de correos. Salió y le pidió a Bud que fuese con ella. Llevó sus cartas, las echó al buzón, saludó al cartero y se reintegró al coche de buen humor. En la escuela la señorita L y la señorita W se pusieron unos uniformes blancos, almidonados y con botones, en ligar de sus acostumbrados blusones estampados. Algunos de los niños hicieron comentarios sobre su cambio de aspecto, pero Bud no le prestó atención. De ordinario los niños muy pequeños (había tres de menos de dos años) no utilizaban las tijeras: esa mañana alguien puso papel de colores y unas tijeras en la mesa del cuarto en que estaban. Mientras jugaban con ellas, la señorita L se sentó cerca con papel y tijeras de costura y se puso a cortar ostentosamente, sin despertar apenas interés en Bud –por lo que pudo detectarse. Junto a las tijeras había una maquinilla de peluquero, y cuando Bud y su amigo Bill (también de dieciocho meses) se pusieron a enredar con ella, les enseñó cómo funcionaba, y como demostración hizo unos cortes en el pelo de Bill. De nuevo la situación sólo despertó un leve interés.

Cuando los niños estaban en la arena, la señorita L sacó una de sus sábanas blancas de algodón y le preguntó a Bill si le gustaría que le envolviese en ella. Bill era un niño dócil, dispuesto a prestarse a cualquier cosa que proviniera de un adulto de aspecto amable y bienintencionado. Además, estaba, por el momento, harto de jugar con la arena, de modo que accedió. La señorita L le envolvió con un solo movimiento, sonrió y le sentó en un cajón.

<<Mire, señorita W –dijo-, aquí está Bill envuelto del todo.>> La sonrisa de la señorita W y su interés denotaban que el estar envuelto era una cosa muy importante. La señorita L preguntó a Bud si le gustaría probar. Se acercó, le envolvió y le sentó en el cajón, bajo la atenta

mirada de la señorita W. tampoco esta vez dio muestras de temor: Bud cooperaba sin entusiasmo, pero con amabilidad.

Aquella tarde, cuando los niños volvían a casa, el coche se detuvo a la puerta de la peluquería. Al señorita L bajó, como había hecho por la mañana, y le pidió a Bud que bajara con ella, dando a entender que iban a hacer una divertida visita de un par de minutos. Bud sacó un pie, miró hacia arriba, vio donde había parado el coche, volvió a meter el pie, dijo: <<No, no>>, y rompió a llorar.

Ello suponía un claro retroceso respecto a la buena marcha del programa matutino. Pero la señorita L dijo, con una tranquila confianza: <<Muy bien, mañana>>, y entró en la peluquería, donde el peluquero dijo que era justo lo que esperaba. Pero el peluquero salió a la puerta, y, mientras entraba en el coche, la señorita W le dijo a Bud: <<¿No dices adiós al peluquero?>>

Como el único tipo de relaciones, sociales o profesionales, que Bud quería con el peluquero eran las de decirse <<Adiós>> de pasada, el coche arrancó entre un cordial intercambio de <<adioses>>.

El día siguiente era el segundo. Cuando, por la mañana, pasaba el coche por la peluquería, el peluquero estaba tras su escaparate. Saludó con la mano y los niños le contestaron. Por la tarde, al ir a casa, el coche volvió a detenerse. Esta vez la señorita L le preguntó primero a Bill si quería entrar con ella, y luego cogió a Bud de la mano. En la puerta los dedos de Bud se crisparon un poco, y ella le cogió en brazos, pensando que la situación podía ser algo más aceptable desde una altura de cinco pies y seis pulgadas que desde su habitual perspectiva de dos pies y seis pulgadas. Una vez dentro de la peluquería echó una mirada al peluquero, se abrazó con fuerza al cuello de la señorita L y dijo: <<Adiós.>> pero el peluquero y la señorita L permanecieron en su sitio.

El dijo que era un hermoso día, ella hizo algún comentario sobre su gran reloj de pared. Bud sería una debilidad manifiesta por las maquinarias de relojería y la señorita L se acercó un poco: <<Su reloj hace tic-tac>>, le dijo al peluquero. El dijo que sí, que también lo había notado. Alabaron las excelencias de los espejos y sillas y la señorita L le volvió a sugerir a Bud que diese <<adiós>>. Éste resucitó inmediatamente y se fueron de la peluquería entre un caro de <<adioses>>.

Al día siguiente, el tercer día, era fiesta. La abuela de Bud llegaba a la mañana siguiente, la señorita L y la señorita W fueron primero a buscar a Bill, que tenía con el peluquero las más cordiales relaciones, y luego fueron a por Bud.

Esta vez cruzaron sin contratiempo el umbral de la peluquería. El peluquero estaba afeitando a un señor y no les hizo caso. En la silla de al lado estaba el tío paterno de Bud, parapetado tras el periódico de la mañana. Como la señorita L supuso entonces, y supo más tarde, estaba allí para que, en el peor de los casos, le cortaran al chico el pelo si no conseguían cortarle el miedo.

Su presencia hacía recordar que aunque estaban dentro, quedaba aún mucho que hacer. La señorita L se sentó en una de las sillas y dijo: <Señorita W, ¡esta silla da vueltas!>>, y

dio una vuelta de demostración. La señorita W dijo: <<¡Qué divertido debe ser montar ahí! ¿Querrá Bill montar también?>> Bill trepó, y él y la señorita L giraron ante la mirada de aprobación de la señorita W.

La señorita L sugirió que también a la señorita W le gustaría montar, y ésta admitió que estaba deseando tener esa oportunidad. Cuando se sentó, indicó que también a Bud le gustaría, y le ayudó a subirse a sus rodillas.

Cuando acababan de dar sin percance la segunda la segunda vuelta se acercó el peluquero. Había estado observando su técnica y dijo: <<Mis sillas también suben y bajan.>> cuando la señorita W y la señorita L comprobaron apreciativamente las muchas posibilidades de su mobiliario, el peluquero movió hábilmente la silla hacia arriba y hacia abajo, hasta detenerla a una altura apropiada para su trabajo, y entonces echó mano del paño de barbero. <<Permítame>>, dijo la señorita L, y sonriéndole a Bud dijo que iban a envolverle. La señorita W indicó que si se daba vuelta sobre sus rodillas podría mirarse en un espejo de bolsillo.

Desde entonces el corte de pelo transcurrió agradablemente y si problemas, sin más interrupción que cuando el tío paterno salió de su escondite para avisar de que Bill, al hacer una expedición de reconocimiento al almacén del peluquero, se estaba entonando con un tónico capilar. Se le <<desentonó>> rápidamente, y un Bud recién pelado volvió a casa con la indicación para su madre de que le llevase de vez en cuando al peluquero antes de su próximo corte de pelo. (*op. Cit.,* pp. 139-141)[1]

Se pretende a veces, que la terapia de la conducta sólo es eficaz para determinadas formas limitadas y circunscritas de respuestas de evitación, con una etiología muy específica sin carácter interpersonal. Pero como indican los numerosos casos descritos por Wolpe (1958), Lazarus (1960) y Lazarus y Rachman (1957), también se han tratado con éxito, mediante <<inhibición recíproca>>, las perturbaciones generalizadas en cuanto a las relaciones interpersonales, que los psicoterapeutas tradicionales atribuyen, invariablemente, a complicados intrapsíquicos.

MacKay y Laverty (1963) han demostrado que los métodos de contracondicionamiento sirven para modificar las respuestas emocionales de los clientes. En el curso de un tratamiento de inhibición recíproca les registraban las respuestas galvánicas de la piel: el número de fluctuaciones espontáneas a estas respuestas se reducía gradualmente en el curso del tratamiento. Pero se observó que se daba un ligero aumento de las fluctuaciones cuando se introducían estímulos que suponían en paso más en la jerarquía de estimulación o cuando los clientes informaban de que sentían ansiedad.

El método de contracondicionamiento se ha empleado para eliminar las reacciones de aproximación excesivas, así como para reducir la conducta desviada

---

[1] Reimpreso con permiso de Catherine Landreth y Katherine H. Read, *education of the Young child: a nursing school manual* (<<Educación del niño pequeño: manual de escuela maternal>>), Nueva York, Wiley, 1942.

motivada por la ansiedad. Raymond (1956) empleo la náusea como experiencia aversiva para trata a un cliente que presentaba una conducta de fetichismo hacia los bolsos de mano y los cochecitos de niño, que le produjo bastantes problemas con la ley. Este paciente había ensuciado repetidamente (con sus mucosidades) bolsos de señora, y destruía los cochecitos de niño chocando con su motocicleta contra ellos, conducta que los terapeutas psicodinámicos hubieran atribuido, sin duda, a conflictos sexuales de profundas raíces y a represiones necesitadas de un prolongado análisis en profundidad. Pero el cliente se había sometido a tratamiento psicoanalítico y se había hecho totalmente consciente del origen de su conducta y de su significación sexual sin mostrar ninguna mejoría.

El tratamiento de Raymond consistió en mostrarle al paciente una colección de bolsos, cochecitos de niño e ilustraciones en color, provocándole, inmediatamente después, un acceso de náusea con una inyección de apomorfina. Raymond advirtió que de esta manera se eliminaba el fetichismo, después de repetir los procedimientos de condicionamiento cada dos horas, día y noche, durante una semana, con unas sesiones adicionales ocho días y seis meses más tarde. Además, con el tratamiento el paciente mejoró enormemente sus relaciones sociales, se promocionó a un trabajo de más responsabilidad y realizó satisfactoriamente el acto sexual sin ayuda de las fantasías fetichistas que antes le servían como estímulos necesarios para la estimulación sexual-

En muchos casos el condicionamiento aversivo se ha conseguido asociando un estímulo nauseabundo o doloroso con la pauta desviada de conducta. Pero Lazarus (1958) ha demostrado que las experiencias aversivas comparables con los que se producen mediante la presentación real del estímulo nocivo.

A un arquitecto, cuyos actos compulsivos interferían su productividad, se le hipnotizaba y pedía que se imaginara deteniéndose en su trabajo de forma innecesaria y compulsiva. Luego se le provocaba la sugestión de que sentía ansiedad. En cambio, se le relajaba cuando se imaginaba a sí mismo llevando a cabo los pasos necesarios de su trabajo y cambiando de tarea cuando los terminaba. Así, asociando su ansiedad con la realización de actos compulsivos e incitándole a sentirse relajado cuando evitaba la conducta compulsiva. Lazarus fue capaz de eliminar los rituales innecesarios de su cliente y de aumentar considerablemente la productividad de su trabajo.

El condicionamiento aversivo implica la presentación de estímulos nocivos, y, en este aspecto, es análogo al castigo. Pero cuando forma parte de un procedimiento psicoterapéutico que le cliente busca voluntariamente, éste lo considerará, probablemente, como un aspecto desagradable, éste lo considerará, probablemente, como un aspecto desagradable (aunque necesario) del tratamiento, comparable a las operaciones, la cirugía dental y otros procedimientos habituales en la medicina física, y no como un ataque interpersonal. Por ello, en este contexto, la estimulación aversiva quizá no tenga casi ninguno de los efectos secundarios que se observan

invariablemente cuando se emplea con el único propósito de suprimir una pauta de conducta social indeseable.

Refuerzo positivo

Las técnicas de condicionamiento operante y los demás métodos que se basan principalmente en la distribución de recompensas son especialmente apropiadas en los casos en que se dan déficits comportamentales. Estos procedimientos son los que se han utilizado con más frecuencia para conformar y mantener, en psicóticos adultos, una conducta conforme con la realidad. King, Armitage y Tilton (1960) emplearon eficazmente el método de condicionamiento operante mediante aproximaciones sucesivas para incrementar la capacidad de respuesta social de pacientes esquizofrénicos con retraimiento grave. Trabajaban con el supuesto de que en estos pacientes sería más fácil provocar respuestas motoras que producir una conducta verbal o interpersonal y les pusieron, primero, a sus sujetos la tarea de apretar una palanca, que les brindaba recompensas del estilo de dulces, cigarrillos, fotografías y aprobación verbal. En las fases sucesivas se fue aumentando la complejidad de la tarea, y se provocaban y recompensaban las respuestas verbales e interpersonales. Al final sólo se dispensaban recompensas cuando los pacientes se comunicaban con el terapeuta y con otros pacientes y colaboraban con ellos a resolver problemas psicomotores de una cierta complejidad. A la vez, los pacientes de otros tres grupos, igualados en cuanto a la gravedad de su enfermedad y el tiempo de hospitalización con el grupo de terapia por condicionamiento operante, participaron en una terapia verbal, en una terapia recreativa o no recibieron tratamiento. <<El método operante-interpersonal fue más eficaz que todos los métodos de control para provocar mejoría clínica, según las observaciones de sala y las valoraciones basadas en entrevistas>> (p. 286). Tras una terapia de quince semanas, los pacientes tratados por este método presentaban un mayor grado de conducta verbal, menos resistencia a la terapia, más interés por la terapia ocupacional, y disminuyó su neurosis; así mismo estaban más dispuestos a cambiar de sala que los pacientes de los otros tres grupos. También tiene interés el que los pacientes que recibieron un tipo tradicional de terapia verbal tenían al final del tratamiento que retraimiento verbal que al principio.

Fester (1961), que considera que la conducta autista se debe a que los padres extinguen la conducta social le niño al no reforzarla suficientemente, ha conseguido, con menos resultados, establecer en estos niños numerosas respuestas conformes con la realidad, gratificándoles en un medio controlado automáticamente. Los niños tenían que aprender a dar respuestas discriminativas cada vez más complejas con el fin de obtener monedas, que luego podían emplear para poner en funcionamiento diversos aparatos de refuerzo que había en la habitación (Fester y DeMyer, 1961, 1962). Aunque esta investigación se ha limitado hasta ahora a desarrollar respuestas

interpersonales relativamente simples, pone de manifiesto que los niños autistas no tienen déficits graves de aprendizaje y que son capaces de responder a los refuerzos condicionados generalizados. Se han observado resultados comparables en adultos con psicosis regresiva (Lindsley, 1956; Skinner, Solomon y Lindsley, 1954).

La mayoría de los procedimientos psicoterapéuticos se han hecho para pacientes hipersocializados e inhibidos y no son apropiados para personalidades infrasocializadas y agresivas (Bandura y Walters, 1959; Schmideberg, 1959). Los organismos legales y de otros tipos suelen obligar, por ejemplo, a los delincuentes a que se traten, suponiendo que con ello adquirirán pautas de conducta socialmente positivas que quizá tengan poco interés en adoptar o desprecien de hecho. Además, la labor principal del terapeuta con estos pacientes no es la de reducir sus ansiedades, sino la de eliminar pautas asociales de conducta, produciendo una conducta socialmente positiva, incompatible con ellas. En tales casos, los métodos de recompensas pueden ser los medios de tratamiento más apropiados y eficaces. Slack y Schwitzgebel, 1960; Slack, 1960; Slack y Schwitzgebel, 1960) montaron un <<laboratorio>> en un viejo almacén de un área de delincuencia, establecieron contacto con los <<duros>> y les pagaban por servirles como <<sujetos>>. A los chicos se les recompensaba con refrescos, dulce, cigarrillos y dinero por atender el laboratorio. Por el método del refuerzo inmediato se logró fácilmente que ayudasen o cooperasen de forma regular y, con el tiempo, los terapeutas pudieron sustituir por gratificaciones sociales las recompensas materiales que habían necesitado para hacer que se tratasen los chicos: les dieron la oportunidad de participar en varias actividades y de adquirir habilidades que podían emplear para lograr de forma legítima sus medios de gratificación. Su ética de <<no trabajar>> comenzó a cambiar y, según los terapeutas, disminuyeron considerablemente sus actividades delincuentes y de banda.

En estudios de laboratorio con niños se ha demostrado los efectos de reforzar positivamente una extensa gama de respuestas importantes ara la terapia se ha descubierto (Walters y Brown, 1963) que le refuerzo positivo de las respuestas agresivas en un contexto sin carácter interpersonal aumenta la conducta asertiva y agresiva en las situaciones sociales, lo que, a veces, es objetivo del tratamiento de los niños hiperinhibidos. Otros estudios indican que la distribución de recompensas puede hacer que se modifique la dependencia (Nelsen, 1960), las respuestas de cooperación (Azrin y Lindsley, 1956) y la conducta de logro (Keister, 1938; Updegraff y Keister, 1937). Hablando en términos generales, aún no se ha explorado del todo la posibilidad de emplear programas dirigidos de refuerzo para mantener una conducta socialmente deseable en los ambientes habituales aunque Lindsley (1958) ha abogado por el uso de una gradación intermitente como medio de fomentar la motivación al logro de los estudiantes de enseñanza media reduciendo, al tiempo, la rutina del trabajo de los profesores.

En un estudio de Azrin y Lindsley (1956) los niños eran ordenados por parejas. En el curso de un <<juego>> los niños de cada pareja se sentaban frente a frente en una mesa, con un punzón y tres orificios frente a cada niño. El experimentador, después de cerciorarse de que los niños sabían cómo meter su punzón en los tres orificios que había frente a ellos, les decían simplemente que, de vez en cuando, caería una almendra garapiñada en una copa colocada entre ellos y que entonces les dejaría solos en la habitación. Estando ausente el experimentador, los niños recibían la recompensa de la almendra cada vez que insertaban su punzón en los orificios del otro lado. Con una fracción de un segundo de uno a otro. Todas las parejas aprendieron a cooperar, incluso sin instrucciones especificas, en los diez primeros minutos del juego se desarrollaron relaciones líder-seguidor, pero en ocho de las diez parejas los niños comenzaron, casi inmediatamente, a compartir el dulce que recibían. En las otras dos parejas el dulce se dividió en partes iguales tras algunas disputas verbales. Tras el período de refuerzo dejaron de distribuirle dulces y entonces se extinguió gradualmente la conducta de cooperación. Indudablemente, este proceso de aprendizaje hubiera sido mucho más lento si hubiese sido más compleja la tarea o si hubiese tenido que coordinar sus actividades un número mayor de niños. Pero en tales casos la cooperación se puede lograr y mantener fácilmente combinando una demostración inicial con la distribución de recompensas. En cualquier caso, este estudio es un ejemplo de cómo puede desarrollarse y mantenerse una conducta que requiere cierto grado de autocontrol por medio de refuerzos directos.

El procedimiento del refuerzo positivo también se ha aplicado mucho en los estudios de condicionamiento verbal (Krasner, 1958; Salzinger, 1959), demostrándose repetidamente que con este procedimiento aumenta la probabilidad de que se den los tipos de respuestas verbales que se refuerzan y que la frecuencia de éstas disminuye cuando se retiran los refuerzos. Los experimentos de condicionamiento verbal suelen involucrar situaciones sociales en las que puede investigarse la eficacia relativa de los diversos tipos de refuerzo, y la influencia que ejercen sobre la conducta verbal las características del sujeto y las del observador. Algunos de estos estudios han empleado situaciones de entrevista libre o de aprendizaje por discriminación, en que se refuerzan positivamente aquellos tipos de respuestas que los terapeutas tradicionales intentan modificar mediante el tratamiento psicoterapéutico. Se ha demostrado que la administración y negación de los refuerzos positivos influyen sobre las verbalizaciones hostiles (Buss y Durkee, 1958; Weide, 1959), los términos de contenido emocional (Krasnerm Ullman, Weis y Collins, 1961; Pisoni y Salzinger, 1960), las manifestaciones positivas de autorreferencia (Adams y Hoffman, 1960; Rogers, 1960) y las negativas (Rogers, 1960), las alucinaciones (Dobie, 1959), las respuestas de confianza (Cairns, 1961), las verbalizaciones neuróticas (Everstine y Bendig, 1960), los recuerdos de la primera infancia (Quay, 1959), la expresión de opiniones o creencias (Verplanck, 1955; Walters y Karal, 1960) y las manifestaciones de afiliación (Walters y Henning, 1962). Considerando la cantidad de entrevistas que tiene los pacientes cuando se someten a

las formas tradicionales de terapia, no es de extrañar que aparezcan notables cambios en su conducta verbal. Pero por ahora son muy escasas las pruebas (Lövaas, 1961*b*) de que estos cambios influyan en alto grado sobre otras respuestas sociales aparte de las verbales.

Imitación social

A pesar de que en la adquisición de la conducta verbal prevalece el aprendizaje por imitación, arara vez se ha empleado deliberada y sistemáticamente en el tratamiento de los trastornos de conducta. Pero su uso incidental se pone de manifiesto en muchas descripciones de los sistemas de tratamiento infantil tradicionales o de aprendizaje social, en que le terapeuta, durante el juego y otras situaciones interpersonales, hace una demostración de las respuestas deseadas. También hay un reconocimiento tácito de la influencia potencial de los modelos en los esfuerzos por constituir grupos terapéuticos, en que la conducta de cada paciente influye favorablemente sobre lso demás.

La influencia del modelado se pone de manifiesto en la película (Slavson, 1950*a*) que representa los métodos de terapia de grupo de Slavson (1950*b*, 1952). En la sesión inicial es cuando se hace más evidente que el terapeuta provoca y controla la conducta proporcionando modelos. Por ejemplo, cuando se acerca el momento de terminar la sesión, el terapeuta se limita a coger un cepillo y limpiar completamente su banquera. Los niños más conformes del grupo siguen su ejemplo y también comienzan a asear la habitación. A su vez, dan ejemplo a los chicos más agresivos, que, un poco más tarde, les siguen la corriente. Cuando el terapeuta se dirige al aparador donde están los alimentos, los niños conformes responden en seguida a su invitación a comer. Los agresivos se contienen al precipicio, pero cuando ven cómo se recompensa con la aprobación y el interés a los modelos conformes, se unen también al terapeuta. Finalmente, con sólo ponerse la chaqueta, el terapeuta proporciona el último estímulo modélico para terminar la sesión.

Jones (1924*a*) utilizó explícitamente el método de imitación social para vencer los miedos de los niños. Se redujo el miedo haciendo que otros niños se comportasen de manera no ansiosa en presencia del objeto evitado. Jones también demostró que podía adquirirse miedo por imitación social, hallazgo que indica que la exposición a modelos que sufren, son castigados o muestran miedo durante la ejecución de un acto desviado puede ser un medio eficaz para producir reacciones condicionadas de miedo, que quizá falten en los niños infrainhibidos. Los estudios de laboratorio de Bandura (1962 *b*). Bandura, Ross y Ross (1962 *b*), y Walters, Leat y Mezeie (1963), apoyan la hipótesis de que este tratamiento puede emplearse con éxito, en algunos casos, para transmitir el control de la conducta. De todas formas es preferible como forma de

tratamiento la de proveer de un modelo socialmente positivo al que se recompensa. Cuando el observador ve al modelo se le castiga por elegir medios ilegítimos para obtener un objeto-meta que le atrae mucho, puede abstenerse de seleccionar para sí esos medios; pero si no dispone como alternativa de una respuesta socialmente positiva, tiende a utilizar un tipo distinto de conducta ilegitima para procurarse el objeto-meta que tanto desea. Este fenómeno es esencialmente le mismo que hemos tratado en el capítulo 1, y en este capítulo lo emplazamos para cuando evaluemos el concepto psicodinámico de sustitución de síntomas.

En el marco de las instrucciones tradicionales, el tratamiento de los pacientes que muestran alteraciones graves de la conducta (como los psicóticos) suele limitarse a aplicarles unos medicamentos, una <<terapia ocupacional>> del tipo de llevar a cabo las labores de rutina del hospital, a hacerles participar en actividades de recreo, a la terapia de grupo en que se suele estimular a los pacientes a que reconstruyan su historia de aprendizaje social y a entrevistas individuales de vez en cuando en que hablan sobre los problemas interpersonales que han encontrado antes de su institucionalización y durante ella. Por otra parte, a los pacientes con menos capacidad de respuesta social se les suele asignar a salas especiales en que sólo reciben medicación y donde se extinguen mutuamente sus repertorios de conductas sociales. El trabajo piloto con esquizofrénicos crónicos extremadamente regresivos e inhibidos, que casi nunca hablan en el marco de su sala, demuestra que los procedimientos de modelado son capaces de restablecer rápidamente su conducta verbal. Staples, Wilson y Walters (1963) seleccionaron, basándose en anotaciones de los que les atendían, a varios pacientes cuya conducta verbal estaba a un nivel mínimo, les presentaron dos series de diapositivas que representaban paisajes, animales y otros estímulos y les instruyeron para que cortasen lo que veían en las ilustraciones. A algunos pacientes se les expuso a un modelo hablador, que describía y reflejaba con libertad el material visual presentado entre la primera y la segunda serie de diapositivas. En comparación con los pacientes que sólo oyeron música entre las dos series de presentaciones, aquellos pacientes aumentaron notablemente su capacidad de respuesta verbal de la primera a la segunda serie de ensayos. Los resultados preliminares indicaban que para aumentar la actividad verbal era mucho más eficaz proporcionar un modelo que distribuir cigarrillos como recompensa del habla. Ahora se está investigando la generalización de este efecto de modelado al marco de la sala.

La imitación social puede ser igualmente eficaz para tratar a los niños hiperinhibidos. El método tradicional para superar las inhibiciones ha sido el de crear una atmosfera de tolerancia y esperar a que surja la conducta social que se desea. Pero probablemente este procedimiento tiene una eficacia mínima además de consumir mucho tiempo. Un caso tratado por Levy (1939) constituye un ejemplo de cómo el modelado puede facilitar la aparición de una conducta previamente inhibida: una chica extraordinariamente ansiosa temía, entre otras cosas, tener las manos

sucias. Cuando veía puntura de uñas, le gustaba jugar con ella, pero era reacia a pintarse. El terapeuta jugó, él mismo, con ella, y la niña le siguió el juego, con cautela al principio, pero abandonándose a él por completo después. Las demostraciones de laboratorio de la desinhibición y conformación de la conducta agresiva por los modelos sociales (Bandura, 1962*a*) indican que hasta los niños que inhiben mucho su agresividad y tiene una conducta social pasiva e indiferente exhibirán respuestas agresivas tras exponerse a modelos que lo son. Probablemente este efecto no es exclusivo de los niños (Walters y Llevellyn Thomas, 1963).

La terapia basada en el principio de imitación social puede centrarse en la formación de respuestas socialmente positivas, incompatibles con la conducta indeseable. En efecto, este fue el procedimiento que empleó Chittenden (1942) para modificar las respuestas a la frustración de unos niños. Después de seleccionar a los niños muy agresivos, basándose en sus respuestas en cinco sesiones de juego en que había un solo juguete para cada dos niños, les asignó a la situación de adiestramiento o sirvieron como controles sin adiestrar. Durante el adiestramiento, los niños del grupo experimental observaban una serie de <<representaciones>> en que unos muñecos, que representaban a niños de edad preescolar, mostraban a la vez una reacción agresiva a la frustración y una reacción socialmente positiva de cooperación en circunstancias parecidas a las que los niños encontraban en sus situaciones diarias. Después de presentar cada par de respuestas alternativas. El experimentador y el niño discutían la situación social representada y decidían en común di eran apropiadas o no las respuestas sociales que daban los muñecos. En los ensayos de prueba, intercalados con las situaciones de aprendizaje, se pedía a los niños que diesen su propia solución ante un conflicto interpersonal que se representaba con dos muñecos. En comparación con los niños de control los que recibieron adiestramiento disminuyeron sus respuestas agresivas dominantes entre la primera y la última sesión de prueba. Además, el mayor autocontrol de los niños también se manifestaba en su conducta social, según se determinó por las observaciones en la escuela materna antes del adiestramiento. Inmediatamente después de él y un mes más tarde. Este estudio es notable porque demostró que el *aprendizaje observacional por discriminación*, junto con le razonamiento, fomentaba la conducta cooperativa, incompatible con las respuestas agresivas que predominaban al principio, con lo que inhibía estas respuestas. En este estudio, el razonamiento consistía, en parte, en hacerle ver al niño las consecuencias adversas de la conducta asocial para los que participaban en las situaciones sociales simbólicas. Por ello, el resultado nos proporciona un ejemplo excelente de aprendizaje vicario mediante la observación de las consecuencias que tiene la conducta del modelo en éste.

Hay un estudio de Anderson (1937) que sirve de ejemplo de cómo los compañeros del niño pueden servir de modelos para modificar su conducta social. Anderson vinculó (en una serie de situaciones de juego) a los niños de un orfanato, que

tenían confianza en sí mismos, y también los emparejó con niños sin esa confianza. Hablando en términos generales, lso niños modificaron su conducta en el sentimiento de la de su compañero.

Jack (1934) y Page (1936) combinaron los procedimientos de modelado y refuerzo social para aumentar la confianza en sí mismos de unos niños relativamente inhibidos. Durante una serie de sesiones de adiestramiento a los niños inhibidos se les hicieron demostraciones de cómo hacer frente a tareas con diversos grados de dificultad, y se les alababa por su buena ejecución. Como resultado, se hicieron cada vez menos inhibidos; además, los efectos del adiestramiento parecieron generalizarse a las interacciones con sus compañeros, tanto en las sesiones semiestracturadas de prueba como en las situaciones de juego libre en el marco de la escuela maternal.

En el curso de la terapia tradicional, el cliente está expuesto a muchas señales de estimulación incidentales implícitas en los valores, actitudes y pautas de conducta del terapeuta. Sólo son incidentales porque se suelen considerar secundarias o irrelevantes respecto a la labor de resolver los problemas del cliente. Pero algunos de los cambios que se observan en la conducta de éste pueden deberse menos a la interacción intencional terapeuta-cliente que al aprendizaje activo por parte de éste de actitudes y valores del terapeuta que él no ha intentado enseñarle directamente. En un estudio de Rosenthal se manifiesta este efecto: encontró que, a pesar de las precauciones que suelen tomar los terapeutas para evitar imponerles sus valores a los clientes, aquellos a los que se juzgó más mejorados de entre éstos modificaban sus valores morales en el área de la sexualidad, la agresión y la autoridad, en el sentido de los valores de sus terapeutas, mientras que los clientes que no mejoraron seguían siendo distintos a sus terapeutas. En realidad, si el modelo adopta una orientación moral coherente, es fácil que también la adopte y mantenga el cliente (Bandura y McDonald, 1963), sobre todo si se ha desarrollado un fuerte vínculo entre ambos, condiciones en que se ponen mucho énfasis casi todos los tipos de psicoterapia.

Aprendizaje por discriminación

En la mayoría de las teorías de la psicoterapia se acentúa mucho el aprendizaje por discriminación, que se consigue, según se piensa, al adquirir conciencia o *insight* (Dollard y Miller, 1950; Fenichel, 1941; Rogers, 1951; Sullivan, 1953). El terapeuta se dedica, casi inevitablemente, a producir discriminaciones temporales que hacen que le cliente se haga consciente de que ha supergeneralizado los hábitos aprendidos durante su infancia (en las interacciones con sus padres), por lo que suele responder de forma inapropiada a las figuras de autoridad y los objetos sexuales. Una vez que el cliente ha adquirido *insight* sobre los orígenes de su conducta inapropiada y se da cuenta de que, en ciertos aspectos, ha transferido a su vida adulta los hábitos

adquiridos durante la infancia, se supone que comenzarán a desaparecer sus dificultades y que sus respuestas <<inconscientes>> supergeneralizadas serán reemplazadas por una conducta discriminativa, dirigida por la voluntad. La generalidad con que se acepto este punto de vista se manifiesta en la confianza, casi exclusiva, que tienen todas las formas de terapia tradicional en los procedimientos de entrevista y en las técnicas de interpretación o clasificación.

Los estudios de laboratorio no apoyan claramente la hipótesis de que la consciencia juegue un papel crucial en el establecimiento de las discriminaciones (Adams, 1957; Eriksen, 1958; Razran, 1949). Eriksen (1956, 1957) les presentaba a sus sujetos una serie de estímulos y registraba las respuestas no verbales (autonómicas o motoras) así como las verbales ante los ítems de estimulación. Las respuestas no verbales eran, en gran parte, independientes de las verbalizaciones de los sujetos y hacían posibles las discriminaciones en ausencia de las designaciones verbales correctas. La evidencia de que las discriminaciones adquiridas en virtud de las respuestas no verbales son, a veces, más precisas que las basadas en designaciones verbales correctas, le ha llevado a Eriksen (1958) a concluir que el lenguaje puede ser un vehículo inadecuado para reflejar las discriminaciones que son capaces de hacer las personas, aunque las tareas que se empleaban en estos estudios eran relativamente simples, los resultados de Eriksen ponen muy en duda le punto de vista tradicional de que la verbalización o designación es, invariablemente, una operación crucial en el aprendizaje discriminativo. Pero ello no implica la necesidad del concepto de <<inconsciente>> a la hora de explicar por qué hay aprendizaje o ejecución en ausencia de designaciones verbales. No hay pruebas, por ejemplo, de que se dé aprendizaje ni ejecución cuando las señales de estimulación no verbales están totalmente por debajo de un umbral mínimo (Eriksen, 1958, 1960) ni de que el recuerdo diferido de situaciones estimulantes previamente experimentales se deba a otra cosa que a la ausencia inicial de las señales estimulantes de provocar las respuestas en cuestión.

Para producir un aprendizaje social por discriminación, el mejor procedimiento es, indudablemente, el de establecer situaciones sociales reales o simbólicas y recompensar repetidamente las respuestas deseables ante estas estimulaciones, castigando o dejando sin recompensa las que no se desean. Freund (1960) empleó un procedimiento similar para tratar a unos clientes con pautas homosexuales firmemente establecidas. Les administró una mezcla emética mediante inyección subcutánea, y mientras experimentaban los efectos nocivos de la inyección, se les enseñaban diapositivas de hombres vestidos y desnudos. En la segunda fase del tratamiento, el cliente veía películas de mujeres desnudas y semidesnudas, unas siete horas después de haberse administrado testosterona. Freund obtuvo un éxito considerable con los clientes que se habían sometido voluntariamente al tratamiento. Los buenos resultados de Freund hubiesen sido mucho mayores si hubiera establecido

la situación de tal forma que los clientes recibieran otra recompensa además de la simple excitación sexual y si hubiese intercalado las sesiones de recompensa y castigo durante un período de tiempo suficientemente largo.

El caso del arquitecto con actos compulsivos, tratado por Lazarus (1958) –que se presentó como ejemplo de contracondicionamiento-, también sirve como ejemplo de procedimiento de instrucción discriminativa. Además de provocarle ansiedad respecto a sus actos compulsivos, el terapeuta le provocaba respuestas de relajación cuando imaginaba las etapas necesarias y productivas de su trabajo. Del mismo modo, el procedimiento de extinción utilizado por Ayllon y Michael (1959) para modificar la conducta verbal de la paciente que mantenía un habla psicótica suponía también la recompensa del habla sensible, por lo que puede considerarse ejemplo de terapia mediante aprendizaje discriminativo.

PROBLEMAS TEÓRICOS

El factor de relación en psicoterapia

Los enfoques tradicionales de la modificación de la conducta desviada estaban determinados, en gran medida, por afiliaciones de los terapeutas a determinadas escuelas, sin considerar apenas el tipo de problema presentado por el cliente. Los freudianos ortodoxos, por ejemplo, se dedicaban a resolver los conflictos edípicos; los adlerianos, a modificar los esfuerzos compensatorios de poder; los seguidores de Rank, a resolver las ansiedades de separación; lo de Rogers, a reducir las discrepancias entre el yo ideal y el real, y los existencialistas, a alcanzar el conocimiento de la autoconciencia. La afiliación a una escuela no sólo determina la gama de técnicas psicoterapéuticas que emplea determinado terapeuta, sino que incluso define el conflicto o perturbación central del cliente, para cuya solución se han ideado las técnicas de su escuela.

Estas técnicas y estos objetivos tienden a preseleccionarse son apenas referencia a los diversos tipos de desviaciones comportamentales que exhiben las distintas clases de clientes. Como el tipo de tratamiento que recibe un cliente dado está determinado de manera fortuita por la afiliación del terapeuta, es muy probable que, en muchos casos, los métodos terapéuticos empleados no sean los que corresponden a los problemas que presenta el cliente, por lo que no es extraño que la terapia termine tantas veces por iniciativa del cliente, tras haber participado sólo en unas pocas entrevistas, ni que la probabilidad de mejoría en los que la siguen sea relativamente baja (Bandura, 1964; Eysenck, 1952 *a*; Levitt, 1957).

Según las escuelas tradicionales, el factor fundamental para conseguir los efectos terapéuticos es la relación terapeuta-paciente, en la que el terapeuta ha de

mostrar una tolerancia y una consideración positiva incondicional hacia el cliente y suspender todos los juicios adversos. En realidad, los terapeutas que no se identifican con una escuela en particular emplean mucho estos factores de relación, combinándolos con una limitada gama de técnicas de intervención, dirigidas por una experiencia de ensayo y error. Se piensa, confiadamente, que una vez establecida la relación, provoca modificaciones que alivian la situación inicial del paciente, sea cual sea esta situación. El hecho de que no se hayan encontrado diferencias entre las escuelas en cuanto al grado de mejoría que producen sus métodos se ha tomado como prueba de que, con una atmosfera terapéutica favorable, todos los tipos de técnicas son igual de aptas y que es el factor de relación, y no el método, el que tiene importancia primordial para conseguir éxito con la terapia. Este punto de vista presupone que le establecimiento de la relación junto con cualquier técnica que el terapeuta haya adquirido durante su adiestramiento como tal pueden producir cualquier resultado –por ejemplo, un *incremento* o *decremento* de la agresión, la dependencia o el autocontrol. También presupone que la conducta social no puede sufrir modificaciones sustanciales permanentes si no se establece con firmeza una relación terapéutica. Supuestos ambos abiertos a serias críticas, como indican los resultados de los estudios sobre agresión. Por ejemplo, los niños, y aun los adultos, pueden adquirir pautas de conducta social muy complejas observando a un modelo con el que no han desarrollado ninguna relación previa (Bandura, 1962 *a*); además, en una situación interpersonal se puede entrenar a los niños para que den respuestas agresivas o de otros tipos, que en potencia tienen una significación social y que luego generalizarán a sus interacciones sociales (Walters y Brown, 1963).

Los factores de relación pueden servir como ayuda cuando el cliente manifiesta una inhibición bastante generalizada, aunque hay otras formas de desinhibir más eficaces que los métodos de entrevista. Pero la tolerancia incondicional no beneficia a los clientes faltos de sistemas de autocontrol eficaces y puede llevar, por el contrario, a que se fortalezca, sin querer, la conducta desviada. De hecho, es virtualmente imposible la adhesión total al punto de vista de que los terapeutas deban aceptarlo todo incondicionalmente, como ha demostrado Murray (1956) en un análisis detallado de un caso de terapia no directiva. Casi todos los terapeutas emplean –para canalizar las reacciones de sus clientes- la aprobación a medias y la desaprobación, el silencio y la falta de respuesta, las reacciones de evitación, la reformulación de las expresiones del cliente, la instigación y el cambio de tema (Deutsch y Murpy, 1955; Finesinger, 1948; Gill, Newman y Redlich, 1954; Wolberg, 1954) y éstas han probado ser categorías útiles para analizar las interacciones terapeuta-paciente en los estudios controlados de investigación (Bandura, Lipsher y Miller, 1960; Goldman, 1961; Windder, Ahmad, Bandura y Rau, 1962). Aunque fueran posibles una tolerancia o una aceptación incondicionales, no tendrían mayor sentido, como posibles antecedentes del cambio en la psicoterapia, que el que tiene el amor incondicional en el desarrollo social del niño.

Aunque le establecimiento de una relación positiva puede aumentar el valor del terapeuta como modelo y distribuidor de refuerzos positivos y negativos, la relación no siempre se consigue con más facilidad con una actitud de total aceptación por parte del terapeuta. Además, suponiendo que aquellas relación terapeuta-cliente, en que éste le tiene a aquél una gran estima y consideración, sea la más eficaz, las modificaciones de la conducta que se dan a través de las interacciones terapeuta-cliente se deben, indudablemente, a que el terapeuta aplica, sin advertirlo, los principios del aprendizaje; casi siempre desconoce que está empleando esos principios para modificar la conducta de sus clientes, y puede, incluso negar explícitamente que su conducta determine la del cliente. Evidentemente, los resultados serían mucho más predictibles y más fáciles de conseguir si el terapeuta aplicase los principios del aprendizaje de forma deliberada y programada cuidadosamente, en vez de depender de que se den fortuitamente las secuencias de respuesta cliente-terapeuta, esenciales para conseguir cambios específicos. En realidad, deben darse necesariamente unas contingencias de aprendizaje, prescindiendo de la escuela a la que pertenece el terapeuta y de los rituales esotéricos que contribuyen en mucho a identificar su fidelidad al sistema, pero pueden ser irrelevantes para el proceso de aprendizaje.

Tratamientos objetivos

Casi sin excepción, los enfoques tradicionales de la psicoterapia consideran que la adquisición de *insight* es condición previa e indispensable para producir un cambio de conducta seguro y duradero. Por esta razón el desarrollo del *insight* es uno de los objetivos primordiales a que se consagran la mayoría de las estrategias terapéuticas. Forma parte de estas estrategias el provocar y mantener la verbalización de los clientes, canalizar su contenido hacia campos que le terapeuta supone que son áreas de conflictos emocionales, regular el momento de cada interpretación según su profundidad y manipular las resistencias del cliente. Aunque el logro del *insight* se considera un paso esencial en el proceso y se supone que tiene como resultado una gran variedad de efectos beneficiosos, el *insight* se nunca se ha definido de forma clara, ni se ha demostrado ni especificado cómo interviene en la modificación de la conducta. Parece probable que lo que denominamos *insight* sea un resultado del aprendizaje más que un paso indispensable del tratamiento, ya que el aumento de autoconciencia del cliente suele inferirse de que ha adquirido el hábito de clasificar los fenómenos de estimulación social, las secuencias causales presentes y pasadas, y sus propias respuestas y reacciones de mediación en términos de las predilecciones teóricas y del lenguaje de su terapeuta. En realidad, en algunas exposiciones teóricas tradicionales sobre el proceso psicoterapéutico, el *insight* se considera el resultado del cambio de conducta y no su causa (Alexander y French, 1946).

Al contrario que las teorías psicodinámicas, el enfoque de la psicoterapia en términos de aprendizaje social considera que su objetivo primario es la modificación

de la conducta social y no la de complicados agentes y complejos de mediación, y sostiene que este resultado se consigue aplicando, mediante un plan, los principios de aprendizaje social para producir modificaciones especificas de la conducta. En la terapia de aprendizaje social se supone que el cliente debe jugar un papel fundamental en cuanto a determinar el sentido y la naturaleza de la modificación que se va a producir, aunque, si está inseguro o duda sobre le resultado que desea, el terapeuta quizá necesite especificar otros posibles cambios y sus probables consecuencias para el cliente antes de que éste pueda seleccionar lo que quiere conseguir del tratamiento. Mientras que las terapias psicodinámicas tienen unos objetivos predetermiandos y emplean unas técnicas preseleccionadas y relativamente invariables, la terapia de aprendizaje social elige entre varias técnicas aquellas que parecen más apropiadas para conseguir los objetivos propuestos en determinado caso. Pero todas las técnicas utilizadas en este tipo de terapia derivan de un conjunto de principios de aprendizaje social que encuentran su apoyo en una investigación cuidadosamente controlada. Así, la tendencia a ser flexibles y emplear diversos métodos terapéuticos no implica eclecticismo. En realidad, las experiencias de aprendizaje pueden combinarse de varias formas para dar lugar a diversos tipos de conducta desviada, que los terapeutas psicodinámicos pueden identificar como impulsos edípicos o compensatorios de poder, ansiedad de separación o discrepancia entre el yo ideal y el real.

Así, el terapeuta de aprendizaje social no supone las historias de sus clientes tan uniformes (en ciertos aspectos visuales) que todas las alteraciones sean necesariamente una manifestación de una sola constelación de experiencias de aprendizaje social, que, según se piensa en al teorías psicodinámicas, están presentes en todos los casos y son capaces de generar toda una multitud de pautas de conducta <<sintomáticas>>. Desde el punto de vista del terapeuta de aprendizaje social, las interacciones paterno-filiales de algunas familias pueden llegar a producir la llamada vinculación <<edípica>>, pero las condiciones que pueden hacer que se adquiera una vinculación de este tipo son quizá relativamente infrecuentes. Además, este terapeuta considera que la diversidad de la conducta desviada se debe a la gran variedad de las condiciones antecedentes que producen diferentes consecuencias –aunque siempre según un conjunto de principios de aprendizaje que, a la vez que sirven para explicar cómo se adquieren unas pautas de conducta, pueden emplearse para guiar las experiencias terapéuticas y las de instrucción infantil.

Como hemos señalado en el capítulo 1, no hay por qué creer que la modificación directa de la conducta desviada tiene como resultado inevitable la aparición de nuevas respuestas desviadas para sustituir a aquéllas. Por ejemplo, en la teoría psicoanalítica el fetichismo se considera una defensa contra la homosexualidad, y su desaparición crearía el peligro de una conducta homosexual sustitutiva; pero en el caso tratado por Raymond, con una técnica de contracondicionamiento, el cliente no sólo abandonó su conducta fetichista, sino que hasta comenzó a tener unas relaciones

heterosexuales satisfactorias. En ninguno de los casos conocidos de terapia conductista se tiene noticia de que la desaparición de una respuesta desviada haya llevado a que surja otra; una de dos: o la conducta del cliente se modifica en la dirección elegida, o, en los casos tratados sin éxito, persiste la conducta desviada original (Yates, 1958). Desde luego, el empleo de métodos de extinción y de contracondicionamiento aversivo no garantiza por sí solo la aparición de respuestas socialmente positivas. Por ello, en cualquier programa de tratamiento es, importante incluir procedimientos diseñados para provocar, fortalecer y mantener las respuestas socialmente positivas, incompatibles con la conducta desviada que le terapeuta intenta eliminar.

Catarsis

Tal como lo empleaba Aristóteles, el término <<catarsis>> hacía referencia a la expiación de las pasiones o sufrimientos de los espectadores, al participar de forma vicaria en los sufrimientos del héroe trágico representado en el escenario. Por el contrario, para los autores psicoanalíticos (Breuer y Freud, 1955 [1895]; Fenichel, 1945; Freud, 1924*a* [1914]) la catarsis hacía referencia a la <<liberación del sentimiento>> al reexperimentar emociones bloqueadas o inhibidas, lo que se supone que es una fase esencial para la resolución de los conflictos inconscientes. Al aplicar este principio a la conducta agresiva, Dollard *et al* (1939) establecen que <<se presume que el acaecimiento de cualquier acto de agresión reduce la instigación a ella>> (p. 50). Expresada así, la hipótesis de la catarsis no es esencialmente diferente de las hipótesis psicoanalíticas sobre el desplazamiento y la proyección, puesto que las tres implican que, en cierto modo, una respuesta agresiva puede servir para sustituir a otra con el fin de reducir un instinto, una urgencia o un impulso de agresión. Mientras que le principio aristotélico de la catarsis acentuaba la experiencia *vicaria* de las reacciones emocionales exhibidas por los modelos sociales, la hipótesis freudiana (y neohulliana) se fija fundamentalmente en que la catarsis permite a las personas expresar *por sí mismas* su conducta emocional en la fantasía, el juego o la vida real.

Aunque Freud (1924 *a* [1914]) descartó la creencia de que la descarga catártica de la emoción pueda servir, por sí misma, para producir ningún cambio terapéutico duradero, la expresión libre del sentimiento se acepta, en general, como ingrediente importante de la terapia (Menninger, 1948) y de la dirección de los problemas de conducta (Baruch, 1949). Guiados por la hipótesis de la catarsis, los padres y personas dedicadas a la salud mental suelen ofrecer al niño hiperagresivo la oportunidad de participar en actividades recreativas agresivas, les estimulan a que vean programas de televisión agresivos y –de forma abierta o soterrada- les instigan a que expresen agresividad en los recintos de psicoterapia por el juego, proporcionándoles materiales

de juego apropiados para ello, con la esperanza de reducir los impulsos agresivos que se presume que mantienen la conducta con problemas.

En un libro popular sobre el tema que circula ampliamente entre los padres y profesores se describe de forma dramática el modelo hidráulico de la personalidad, la interpretación de la conducta agresiva como forma disfrazada de descargar la energía y los efectos terapéuticos del drenaje catártico:

Otra posibilidad es la de que los sentimientos inconscientes presionen demasiado y se desborden, de igual forma que le agua hirviendo se sale de la vasija si el vapor que genera no tiene cauce adecuado para liberarse.

Entre tanto, nuestro niño aún está intentando ocultarse los sentimientos inconscientes. Si se trasluciesen en su forma de origen los reconocería, pero de esta manera no, con lo que encuentra un medio de hacerlos reaparecer sin reconocerlos: *los enmascara y sólo los deja emerger disfrazados*, y los disfraza de dos formas: variando su forma y cambiando su objetivo (Baruch, 1949, p. 35).

Cuando el pus se acumula y forma un abceso hay que abrir éste y drenarlo. Si no, se desarrolla una infección, que puede destruir finalmente al individuo. Lo mismo ocurre con los sentimientos: debe salir la <<maldad>> y drenarse el dolor, los miedos y la ira. De otro modo también pueden destruir al individuo (páginas 38-39).

Muchas veces ocurre esto: cuando se han liberado suficientemente el dolor, el miedo y la ira, disminuyen. Dejan de presionar desde dentro. Dejan de brotar de forma compulsiva, disfrazando lo que hay por debajo, de forma que no pueden tratarse. Cuando la <<maldad>> se manifiesta suficientemente surge la <<bondad>> (p. 44).

Por curioso que pueda parecer, es esto lo que se ha observado muchas veces: Cuando los SENTIMIENTOS ENGATIVOS inconscientes se descargan suficientemente entonces fluyen SENTIMIENTOS POSITIVOS cálidos y bondadosos.

Cuando se saca de la alberca el agua turbia que se ha estancado, entonces puede manar el agua fresca, clara. Así ocurre con estos sentimientos. Pero el cambio no se da con rapidez. Muchas veces tarda mucho tiempo (p. 45)[2]

La estimulación de la conducta expresiva puede ser beneficiosa en el tratamiento de los niños superinhibidos, pero este procedimiento es, a todas luces, inapropiado para los clientes superexpresivos. En realidad, las pruebas obtenidas de los estudios controlados de investigación son coherentes con la teoría de aprendizaje social presentada en este libro e indican que la participación directa o vicaria en actividades agresivas, en un ambiente tolerante, lejos de provocar una reducción catártica de la agresión, mantienen esta conducta a su nivel de origen y puede que hasta incrementarla.

---

[2] Reimpreso con permiso de Dorothy W. Baruch, *New Wais in discipline* (<<Nuevas formas de disciplina>>), Nueva York, McGraw Hill, 1949.

Kenny (1952) probó la hipótesis de que la participación en sesiones de juego con muñecos del tipo <<terapia de liberación>> llevaría a una reducción de la agresión. La medida pretest la constituían las respuestas agresivas de unos niños pequeños en la primera mitad de un test de terminación de historietas. Los quince niños del grupo experimental tuvieron oportunidades de catarsis en dos sesiones de <<terapia>>, en que se fomentaba la agresión física y verbal. En cambio, a los niños de control se les dieron dos sesiones de juego sin carácter agresivo. Tras las sesiones de juego, tanto a los sujetos experimentales como a los sujetos de control, se les administró la segunda mitad del test de terminación de historietas, que suministró una medida de su agresión significativamente mayor que la del grupo experimental sometido a terapia, resultado que confirma, en modo alguno, la hipótesis de la catarsis.

Feshbach (1956) trabajó con niño muy agresivos y poco agresivos para estudiar hasta qué punto se modificaba la agresión en situaciones escolares, mediante el empleo de juguetes agresivos. Los niños de la situación del juego agresivo oían historietas y discos con temas de la que lo eran, y jugaban con objetos, como, por ejemplo, armas de fuego, seleccionados para estimular la expresión de la agresión. Los niños de otro grupo participaban en sesiones de juego en que se habían introducido temas y objetos sin carácter agresivo, mientras que los de un tercer grupo siguieron su programa regular de clases. Los cambios de agresividad de antes a después de la prueba (según las puntuaciones dadas por los observadores) no revelaban ninguna disminución significativa de la agresión en el grupo al que se había alentado a exhibir una conducta agresiva en el juego. Por tanto, este estudio, como el de Kenny, tampoco aporta pruebas a la hipótesis de la reducción catártica del impulso.

Los estudios en los que los niños han participado, de forma vicaria, en las actividades agresivas de unos modelos, han demostrado invariablemente que esta participación hace que la agresión aumente, siempre que la conducta del modelo tenga unas consecuencias gratificantes o quede sin castigar (Bandura, Ross y Ross, 1961, 1963 *a*, 1963 *b*; Lövaas, 1961 *a*; Mussen y Rutherford, 1961; Siegel, 1956; Walters, Leat y Mezei, 1963; Walters y Llewellyn Thomas, 1963; Walters y Llewellyn Thomas y Acker, 1962). Si el terapeuta emplea los procedimientos basados en el principio de reducción de la energía por catarsis para tratar a los niños hiperagresivos, es muy probable que refuerce, inadvertidamente, la conducta que se intenta eliminar con el tratamiento.

Los resultados de los estudios con adultos son menos claro que los obtenidos con niños. En términos generales, cuando los adultos, sin estar encolerizados, de forma directa o vicaria, en actividades agresivas, luego parecen aumentar su agresividad, tanto en la misma situación estimular como en otras distintas (Buss, 1961; Walters y Llewellyn Thomas, 1963). Feshbach (1955, 1961) ha señalado que los adultos que inicialmente estaban encolerizados y luego podrían expresar su agresión de forma

fantástica o se exponían a modelos agresivos, mostraban después una menor agresión. Por el contrario, Kahn (1960) encontró que los sujetos encolerizados tenían una mayor agresividad después de mostrar su cólera en una situación social en que se permitían y aceptaban las observaciones agresivas. Este estudio tiene una relevancia especial, porque los sujetos dirigían sus expresiones de cólera a un <<médico>>, que mantenía una actitud simpatética, durante una situación de entrevista, con lo que había una situación similar a la que se da en muchas situaciones terapéuticas. Además, los efectos de que informa Fesbach pueden reflejar una inhibición causada por un sentimiento de culpa, después de las manifestaciones abiertas de agresión (Berkowitz, 1958, 1962), mientras que los resultados similares de otros estudios no se pueden interpretar, ciertamente, como debidos a una reducción de la cólera (Rosenbaum y deCharms, 1960; Thibaut y Coules, 1952).

La pervivencia de la hipótesis del <<drenaje>>, a pesar de sus críticas (Allport, 1934; McClelland, 1956) y de la gran cantidad de resultados experimentales contrarios a ella, refleja la elasticidad del modelo hidráulico de la personalidad popularizado por los autores psicoanalíticos. Aun así, la aplicación de esta hipótesis no se hace de forma coherente: mientras que a los terapeutas, educadores y padres se les oye, muchas veces, defender que a los niños hay que exponerles a un material violento de cine y televisión y que deben participar en deportes de contacto corporal muy agresivos –basándose en que así se reducirán los impulsos agresivos-, pocos son, en la sociedad norteamericana, los adultos dispuestos a admitir que la participación vicaria en las actividades sexuales haga disminuir las respuestas sexuales de los observadores. En realidad, se tiene mucho cuidado de excluir a los adolescentes de las películas <<para mayores>>, basándose quizá en que su exposición pueda provocar una excitación sexual y una conducta sexual imitativa prematura.

Preparación necesaria para emplear los procedimientos psicoterapéuticos

Sobre el tema de las cualificaciones necesarias para la terapeuta se ha discutido y argumentado mucho y con calor, asimismo preocupa mucho la discrepancia entre las personas cualificadas de que se dispone y la demanda cada vez mayor de servicios psicoterapéuticos. Las dificultades para resolver este problema se deben, en parte, a celos profesionales, rivalidades económicas y consideraciones de estatus. En parte, también provienen de los modelos psicodinámicos de la psicoterapia de carácter esotérico, que ah dado lugar a métodos prolongados de adiestramiento conforme a unos rituales, pero sin proporcionar, al mismo tiempo, unas instrucciones claras de cómo puede conseguirse la modificación de la conducta.

Quizá se progresaría mucho más en la solución de estos problemas si se prestase atención al establecimiento de unos principios por los que poder efectuar

modificaciones de la conducta y si se utilizase la gran reserva de personas competentes, de que ya disponemos, para aplicar aquellos principios que se han establecido de forma convincente. De hecho, algunos de los casos que se ponen como ejemplo en este capítulo indican que las enfermeras, profesores y padres pueden servir como agentes terapéuticos eficaces, guiados por personas bien informadas, dedicadas a la ciencia de la conducta. En realidad, la primera tarea de un clínico con cualificación profesional debe ser la de desarrollar unos procedimientos terapéuticos eficaces, basados en los principios a las personas de que dispone y establecer programas que ellas puedan aplicar bajo su guía y dirección. De esta forma se podría prestar ayuda a más personas que las que la reciben con el sistema profesional en boga.